МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (83)

31 августа 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 19.08.2020
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 63,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербаков – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
Е.Л. Кудрина – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
И.Р. Лазаренко – доктор педагогических наук, профессор (*г. Барнаул*)
В.И. Загвязинский – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (*г. Тюмень*)
Д.Ф. Чевалир – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд *(США)*
Д.Е. Майкельсон – доктор филологических наук, профессор (*США*)
С. Ионеску – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 *(г. Париж)*
У. Грисволд – доктор педогогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
В. Сартор – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (*США*)
М.Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор (*г. Новосибирск*)
О.О. Синицына – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (*г. Москва*)
Г.И. Лазарев – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (*г. Владивосток*)
С.В. Кривых – доктор педагогических наук, профессор (*г. Санкт-Петербург*)
Т.М. Степанская – доктор искусствоведения, профессор (*г. Барнаул*)
А.И. Субетто – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (*г. Санкт-Петербург*)
В.В. Собольников – доктор психологических наук, профессор (*г. Новосибирск*)
Ю.С. Аликин – доктор биологических наук, профессор (*г. Новосибирск*)
Н.А. Мешков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Москва*)
Петер Шпитцер – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (*г. Горно-Алтайск*)
Ю.В. Сенько – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (*г. Барнаул*)
И.К. Дракина – доктор педагогических наук, профессор (*г. Санкт-Петербург*)
С. Д. Каракозов – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
В.В. Гафаров – доктор медицинских наук, профессор (*г. Новосибирск*)
В.С. Чернявская – доктор педагогических наук, профессор (*г. Владивосток*)
А.М. Руденко – доктор философских наук, профессор (*г. Ростов-на-Дону*)
М. Миланков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Нови Сад, Сербия*)
С.Б. Нарзулаев – доктор медицинских наук, профессор (*г. Томск*)
Ю.В. Сорокопуд – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
И.Б. Горбунова – доктор педагогических наук, профессор *(г. Санкт-Петербург)*

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 4 (83)

31 August 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 19.08.2020
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 63,5.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Yu.I. Shcherbakov	– Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
Ye.L. Kudrina	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
I.R. Lazarenko	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
V.I. Zagvyazinsky	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)
J. Chevalier	– PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)
J. Mikkelson	– PhD (Philology), Professor (Kansas, USA)
S. Ionescu	– PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (Paris, France)
W. Griswold	– PhD (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
V. Sartor	– PhD (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
M.G. Chukhrova	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
O.O. Sinitsyna	– Doctor of Sciences (Medicine) Scientific Research Institute ECHIGOS n. a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Sciences (Moscow, Russia)
G.I. Lazarev	– Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia)
S.V. Krivykh	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
T.M. Stepanskaya	– Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)
A.I. Subetto	– Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)
Yu.S. Alikin	– Doctor of Sciences (Biology), Professor (Novosibirsk, Russia)
N.A. Meshkov	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)
P. Spitzer	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

A.V. Petrov	– Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
Yu.V. Senko	– member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
I.K. Drakina	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
S.D. Karakozov	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
V.V. Gafarov	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
V.S. Chernyavskaya	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
A.M. Rudenko	– Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
M. Milankov	– PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
S.B. Nurzulaev	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
Yu.V. Sorokopud	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
I.B. Gorbunova	– Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

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

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

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абдусаламов М.М. 56, 63, 65
Авакова М.Л. 465
Агарагимова В.К. 59, 254, 256
Азизова С.М. 394
Акбаба Т. 7
Алексеева А.А. 261
Алексеева Е.Е. 214
Алексеева С.Н. 229
Альханов Н.М. 11
Амчиславская Е.Ю. 143
Андреев В.Н. 13
Андрианова Ю.Г. 292
Антипина У.Д. 229
Антифеева Е.Л. 219
Араба Х.И. 212
Арстанова В.А. 296
Асланбекова А.Х. 256
Атемаскина Ю.В. 110
Ахмадова З.М. 201
Ахмедбекова И.А. 425
Ашибокова З.Ч. 338, 341

Б

Бабаева Э.С. 190
Багандова И.М. 299
Байдавлетов А.Ю. 459
Байкунакова Г.В. 99
Балыкина Ю.Ю. 276
Барсукова М.И. 113
Батчаева П.А.-Ю. 61
Батчаева Х.Х.-М. 17
Бахарлу Х. 19
Бачурин В.В. 301
Баширова Р.С. 334
Башкова Л.Р. 398
Бекасова Е.Н. 24
Белов Г.Г. 183
Бидагаева Ц.Д. 492
Биджиева З.С.-М. 343, 362
Боброва С.Е. 192
Богуш Т.В. 221
Боева И.В. 145
Бокова О.А. 180
Болотская А.А. 251
Бондарь К.М. 124
Боргуль Н.М. 487
Будехин С.Ю. 427
Будняя О.Н. 465
Быкова Е.А. 26

В

Вагизиева Н.А. 401
Вагнер М.-Н.Л. 266
Валиева П.В. 59
Ван Цюнь 403
Вахитов Д.Р. 30
Верещагина К.А. 304
Волкова Н.А. 307
Воробьев В.В. 441
Врančан Е.В. 405

Г

Габибуллаева П.М. 429, 431
Гаврилюк Н.П. 126, 130
Гаврутенко Т.В. 225
Гаджимагомедова Т.Г. 254
Гаджимурадова Т.Э. 346, 348, 350
Газиева А.А. 63
Гайченко С.В. 141
Гамзатова А.М. 65
Гасанова С.С.-Г. 59
Гасанова С.Х. 439
Го Тинтин 133
Гожиков В.Я. 147
Горбунова И.Б. 183
Гордеева Т.А. 398
Горобец А.Ф. 352
Гриневецкая Т.Н. 30
Гурская Л.Н. 468
Гусейнова А.Н. 56

Д

Давлатмуродов Ш.Ш. 39, 120
Дадашов М.М. 226
Дадуева Е.А. 461
Дастамуз С. 19
Демичева Н.А. 309
Дмитриева О.Н. 229
Дорджиева Л.А. 166
Драчева С.И. 307
Дрягина В.Б. 231
Дунин В.С. 124
Дьяченко И.Н. 330

Е

Евдокимова О.В. 311
Евтушенко И.Н. 135
Елисеенко О.В. 171

Ж

Жамборов А.А. 190
Жанбурбаева А.М. 234

З

Загрядская Н.А. 236
Задорожная Ю.В. 322
Зайцев А.А. 149
Залевская Т.Е. 394
Заречнев Д.О. 37
Заруцкий Д.Л. 147
Затеева Т.Г. 271
Зембатова Л.Т. 145
Зербалиева Н.Ф. 356
Зигмантович Д.С. 408
Знаменская Т.А. 449
Зырянова Н.Д. 32

И

Ибрагимова Р.Ю. 254
Иванова Е.К. 203
Иванова И.Ю. 135
Ивашкина Т.А. 115, 117
Игнатьев О.В. 427
Ильина А.Ю. 480
Иманова Н.Н. 475
Исаева А.С. 439
Истомина С.В. 26
Итуева Л.Т. 346

К

Каганцева О.С. 315
Калинин С.В. 37
Камзина О.Л. 194
Караджев Б.И. 239
Карбаинова М.Ю. 423
Карева О.В. 44
Кашлатова Л.В. 318
Кениспаев Ж.К. 39, 120
Кидесюк И.Н. 196
Кириллова О.А. 241
Клоктунова Н.А. 113
Кожурова А.А. 168
Кокова А.В. 322
Колесников О.Л. 243
Колесникова А.А. 243
Кольчикова П.О. 369
Комарова А.Ю. 135
Корголоева С.А. 348
Королева М.Ю. 41
Косенков О.Н. 149
Котлякова Т.А. 44
Кудряшова В.А. 251
Кузина О.В. 482
Кузнецова Ю.В. 480
Кузьминова Е.А. 411
Кульчицкий В.Е. 67
Куприянова М.Е. 480
Куркин П.Г. 91
Курникова Т.А. 246
Кучина С.А. 324
Кушнерова Д.П. 48

Л

Ламина А.Т. 354
Лапина Ю.С. 5
Лаптева В.А. 188
Лапшова И.А. 76
Латкин В.А. 278
Левченко А.А. 37
Ли Имо 417
Линь Чуаньчжао 453
Литвина Г.А. 67
Литвина Е.В. 67
Лукаш С.Н. 288
Лун Ц. 176
Лушпей А.А. 320
Лысенко Л.М. 39
Лю Айхуа 327

М

Ма Яньхун 421
Магомедов Д.М. 356
Магомедова Х.М. 356
Магомедов Р.Р. 149, 258
Магомедова А.Н. 256
Майданкина Н.Ю. 138
Майорова М.А. 251
Малин А.Г. 106
Малиновская Т.Н. 330
Мальсагова М.Х. 85, 261
Мамиева З.М. 85
Маркина П.В. 51
Марушин А.А. 332
Махновская Н.В. 258
Мацефук Е.А. 199
Медведенко В.В. 263
Местоева Е.А. 261
Моисеева И.Ю. 332
Морозов В.А. 37
Муртазалиев А.М. 334
Муштаков А.В. 210
Мышьякова Н.М. 472

Н

Набигулаева М.Н. 334
Неумоева-Колчеданцева Е.В. 248
Нечаева Е.В. 239
Никатуева А.М. 433
Никитина Т.А. 5
Николенко В.Н. 251
Новикова Н.Н. 395
Нурова Г.Т. 477
Нурова Л.Р. 30

О

Овезова У.А. 266
Оганесян М.В. 251
Озонова Л.Г. 423
Оконешникова Н.В. 54
Окунев С.А. 76
Ордокова А.Ю. 343, 362
Останина М.А. 463

П

Павлова Н.И. 273
Панькина С.И. 282
Пацева Е.Н. 69
Петров С.С. 152
Петрова Д.Г. 219
Петрова Л.А. 78
Петрова Т.И. 152
Перфильева П.А. 241
Пешкова Н.П. 292
Пирманова Н.И. 484
Поданёва Т.В. 87
Полиновский В.Б. 32
Попова М.Р. 258
Попова Р.И. 154
Потехина Е.В. 71
Потяев П.Ю. 73, 269
Проскуряков М.Р. 359
Прояева И.В. 276
Пшеничников К.А. 73, 269
Пятунина В.М. 89

Р

Рабаданова С.М. 394, 435
Раджабова Г.С. 356
Разбегаев П.В. 199
Рамазанова Д.А. 439
Рамазанова М.К. 364
Расумов В.Ш. 201
Ризаева Н.А. 251
Романовская А.В. 113
Россошик С.Л. 91
Рудаков М.А. 403
Рыспаева Д.С. 487

С

Савельева А.Е. 156
Савельева И.В. 156
Саенко Л.А. 271
Сазонова Н.П. 87
Саклакова Н.Н. 178
Салтанова Н.Ю. 367
Самылова О.А. 26
Сантуева Э.З. 439
Свечников К.Л. 30
Свистунова Н.И. 369
Семёнова Т.А. 398
Сергеева И.А. 159
Серова Н.С. 39
Сивцова А.В. 278
Сидорова Е.Э. 94
Синицкий А.И. 243
Скосырева Н.Д. 120
Скрипко П.Б. 124
Слесарев С.В. 113
Смирнов А.П. 163
Смирнова М.О. 163
Соловьева О.Н. 490
Солонович М.А. 206
Сорокопуд Ю.В. 76
Соян А.М. 371
Спицын П.А. 78
Султыгова Л.М. 80
Суходолова Е.М. 82
Суходолова Е.П. 82
Сюй Юйвэй 373

Т

Танцура Т.А. 161
Тарасова И.И. 436
Тарлавский В.И. 97
Темербекова А.А. 99
Темирбулатова С.М. 299
Терещенко М.Н. 135
Тержевик М.М. 311
Тобоев А.И. 120
Токмазов Г.В. 282
Толмашов А.Г. 285
Тугова Л.Н. 343, 362
Тумашов М.А. 263
Тумашова Г.А. 263
Тягунова Ж.А. 206

У

Урусова З.М. 17

Ф

Фаворская Е.А. 163
Фаткуллина Ф.Г. 441, 459
Федорова Т.А. 101
Филиппов С.В. 51
Филистова Н.Ю. 377
Фомичева Е.Е. 219
Фортыгина С.Н. 122

Х

Хаджимурадова Т.Х. 104
Хадулаева У.Ш. 380
Хазыкова Т.С. 166
Хайруллина Р.Х. 441
Хантакова В.М. 492
Харитонова И.В 468
Хасамирзаева З.З. 350
Христофорова Н.И. 456

Ц

Целоева Д.М. 85
Цзинь Ифан 443
Цзинь Т. 445
Цуй Юйфэй 382
Цыбденова Б.Ж. 384

Ч

Чемерилова И.А. 203
Черепанова И.В. 180
Черниенко Ю.А. 246
Чжан Янь 495
Чэн Шуантин 387

Ш

Швецова С.В. 492
Шевелёва Д.И. 113
Шемчук Ю.М. 498
Шендрикова С.П. 221
Шергина Т.А. 168
Ши Фэн 447
Шидов А.З. 288
Ширази А. 19
Шишкова Ю.С. 243
Шунков А.В. 320

Щ

Щелокова А.А. 389
Щетинина Е.С. 154

Я

Якимов П.А. 391
Янишевская М.А. 106
Ярычев Н.У. 226

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00658

Lapina Yu.S., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: dirizher.yulya.92@mail.ru*
Nikitina T.A., *teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: tany.ru88@mail.ru*

ABOUT SOME ASPECTS OF TEACHING HISTORY OF CHORAL MUSIC AS A SPECIAL DISCIPLINE. In the context of general modernization of the education sphere, the form and content of the educational process are significantly changing. The nature of these changes is ambiguous, especially when it comes to art education. In this regard, the authors indicate the need to consider the content of a creative university's educational process in order to deeper understand its specifics. The authors emphasize the basic courses systematizing students' knowledge and building the foundation for further education. In particular, they include the discipline "History of Choral Music" taught to students of the profile "Conducting by an academic choir" in the Altai State Institute of Culture. Further, the article determines the place of the named discipline in the educational program, the purpose and the objectives of its teaching, and also examines the competence formed by the course. The authors name and consider the most effective approaches for building this competency: the practice-oriented, the personality-oriented, the intersubject, and also discuss such forms of monitoring student performance as "portrait-presentation" and "music quiz", and the possibilities of their implementation with hypermedia technologies. In conclusion, the authors talk on conditions for achieving the greatest efficiency of the educational process. These conditions include replacing fragmented knowledge with systemic one, intensifying the students' creative independence, and also ensuring interdisciplinarity in teaching special disciplines.

Key words: **history of choral music, conducting of academic choir, special creative disciplines, teaching special disciplines, competencies, interdisciplinary approach, practice-oriented approach, personality-oriented approach, music quiz, composer's portrait learning session.**

Ю.С. Лапина, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: dirizher.yulya.92@mail.ru*
Т.А. Никитина, *преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: tany.ru88@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ КАК СПЕЦДИСЦИПЛИНЫ

В контексте общей модернизации сферы образования значительно изменяются форма и содержание образовательного процесса. Характер данных изменений сложно назвать однозначным, особенно когда речь идёт о художественном образовании. В связи с этим авторы обозначают необходимость осмысления содержания образовательного процесса в творческом вузе с целью наиболее полного понимания специфики последнего. Особой значимостью авторы наделяют базовые курсы, направленные на систематизацию знаний обучающихся и построение фундамента для их дальнейшего обучения. В частности, к таким курсам они относят дисциплину «История хоровой музыки», преподаваемую обучающимся направления «Дирижирование», профиля «Дирижирование академическим хором» в Алтайском государственном институте культуры. Далее в статье определяется место названной дисциплины в учебном плане, цель и задачи её преподавания, а также рассматривается компетенция, формируемая в процессе освоения курса. Авторы называют и рассматривают наиболее эффективные подходы для построения этой компетенции: практико-ориентированный, личностно ориентированный, межпредметный, а также обсуждают такие формы контроля успеваемости обучающихся, как «портрет-презентация» и «музыкальная викторина», и возможности их реализации в контексте современных технологий гипермедиа. В заключение авторы приводят размышления об условиях достижения наибольшей эффективности образовательного процесса путём замещения фрагментарного знания системным, интенсификации творческой самостоятельности обучающихся, а также обеспечения межпредметного характера в преподавании спецдисциплин.

Ключевые слова: **история хоровой музыки, дирижирование академическим хором, специальные творческие дисциплины, преподавание специальных дисциплин, компетенции, межпредметный подход, практико-ориентированный подход, личностно ориентированный подход, «музыкальная викторина», «портрет-презентация».**

В условиях модернизации сферы образования существенным изменениям подвергается образовательный процесс. С одной стороны, в активном применении современных инновационных педагогических методов и информационно-коммуникационных технологий в организации образовательного процесса мы можем найти множество очевидных преимуществ: доступность поиска информации, интенсивность коммуникационных процессов, актуализация самостоятельности поиска информации. С другой же стороны, наблюдается наличие проблем, связанных с партнерством преподавателя и студента, а именно: утрата эмоционального фона взаимодействия, что особенно ощутимо в преподавании гуманитарных и художественных дисциплин, и доминирование визуального «клипового» мышления в восприятии учебного материала.

Поскольку вышеобозначенная проблематика достаточно сильно затрагивает сферу художественного образования, на данном этапе мы считаем необходимым наиболее глубокое осмысление содержания образовательного процесса в творческом вузе, имеющее своей целью наилучшее понимание его специфики. Круг дисциплин, осваиваемых студентами в период обучения, в своей целостности и последовательности способствует становлению компетентного молодого специалиста. Однако в контексте художественного образования, на наш взгляд, особую значимость демонстрируют базовые объёмные курсы, систематизирующие и сводящие воедино знания, приобретённые из множества прочих, но вместе с тем и представляющие собой надёжный фундамент для изучения других последующих дисциплин. В числе таковых мы хотели бы обозначить учебную дисциплину «История хоровой музыки» (далее – ИХМ), изучаемую, в частности, студентами направления 53.03.05 «Дирижирование», профиля «Дирижирование академическим хором», квалификации – «Дирижер хора. Хормейстер. Артист хора. Преподаватель (Дирижирование академическим хором)», преподаваемую в Алтайском государственном институте культуры на кафедре академического хора.

Чтобы определить роль ИХМ в рамках подготовки специалистов-хормейстеров, необходимо обозначить место данной дисциплины в учебном плане.

Курс «История хоровой музыки» входит в формируемую участниками образовательных отношений часть блока 1 учебного плана основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), сформированной на базе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 53.03.05 «Дирижирование», и охватывает все основные стороны изучения хорового наследия композиторов в совокупности со стилевыми характеристиками музыки различных эпох, следствием чего является формирование профессиональной эрудиции обучающихся.

Целью преподавания дисциплины является ознакомление будущих специалистов с логикой и направлениями эволюции музыкальной культуры (разумеется, на примере хоровой музыки) в мировых масштабах. Задачи же состоят в демонстрации неразрывного характера развития отечественной и западной хоровой музыки. Студенты в рамках дисциплины проходят ознакомление с сущностью оппозиции художественных взглядов и идей, спецификой отражения мира с помощью музыкальных образов и форм, творчеством наиболее заметных композиторов, а также ролью образцов мировой хоровой культуры в преобразовании духовных сфер общественной жизни.

Освоение обучающимися ИХМ направлено на формирование компетенции ПКО-2, которая заключает в себе способность создавать индивидуальную художественную интерпретацию музыкального произведения. Данная компетенция подразумевает способность к интерпретации истории музыкального искусства, включая всё его жанрово-стилевое многообразие, в том числе музыкально-фольклорные особенности, базовые аспекты развития музыкальной культуры Европы, основные этапы творчества композиторов-классиков в строгой взаимосвязи с процессом исторического и культурного развития общества.

В период освоения курса ИХМ студенты приобретают знания об историческом развитии музыкального искусства (в частности, хорового), осваивают хоровые сочинения композиторов в представленном объёме программы дисциплины, оперируют такими понятиями, как форма, стиль, жанр и направление, а также имеют представления о трактовке и интерпретации музыкальных произведений, принадлежащих к различному историко-культурному контексту.

На наш взгляд, освоение данной компетенции может быть наиболее эффективным при использовании таких научно-педагогических подходов, как:

1) межпредметный подход;

2) практико-ориентированный подход;

3) личностно ориентированный подход.

В образовательном процессе межпредметный подход способствует формированию эрудиции и мировоззрения у обучающихся, а также самостоятельной систематизации знаний ввиду того, что «межпредметные связи могут быть использованы с целью повышения интеллектуального и духовно-нравственного потенциала молодежи, её умения самостоятельно работать с источниками, справочной литературой, анализировать ситуации и составлять тексты, экстраполируя знания, полученные в одной сфере деятельности, на другую» [1].

В преподавании ИХМ данный аспект выявляется в учебном плане путём сравнительного анализа тематического наполнения гуманитарных предметов (таких как «Культурология» и «История музыки») и нахождения общих тематических блоков. Например, в дисциплине «Культурология» тема «Особенности художественной культуры России второй половины XIX в.» раскрывает особенности музыкальной культуры, в частности хоровой, в рамках которой характеризуются персоналии, а именно композиторы и музыкальные деятели, организовавшие образовательный процесс в области музыкального воспитания.

Дисциплина «История музыки», равно как и ИХМ, также направлена на понимание основных вех и принципов эволюции музыки, самобытного характера различных музыкальных культур, но охватывает более широкий пласт мировой музыкальной культуры.

Далее мы хотели бы обсудить «практико-ориентированный подход, предусматривающий такое построение учебного процесса, при котором формирование новых знаний непосредственно связано с практическим опытом их использования при решении тех или иных задач» [2], и который, таким образом, развивает творческий интерес и способствует повышению эффективности обучения. Дисциплины «Дирижирование» и «Хоровой класс» в полной мере подкрепляются практико-ориентированным подходом в преподавании ИХМ. Обусловлено это тем, что разучивание обучающимся хорового произведения предполагает его знакомство с историческим контекстом, а именно – стилевыми особенностями той или иной эпохи и особенностями хорового письма конкретного композитора. Прежде чем начать работу с хоровым произведением, хормейстеру необходимо осуществить подготовку, связанную с подробным разбором данного сочинения. Дирижёр должен составить план поэтапной работы над партитурой, начинающийся предварительным анализом партитуры и заканчивающийся непосредственно на моменте исполнения. Важно понимать, что подробный анализ способен помочь хормейстеру избежать множества ошибок, связанных с искажённым пониманием стилистики и неверной трактовки сочинения.

Личностно ориентированный подход направлен на развитие творческой самостоятельности и самопознания обучающегося. Актуализация названного подхода в рамках обучения предусматривает «концентрацию внимания педагога на воспитании целостной личности человека, заботу о развитии … духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития» [3; 4]. В рамках рассматриваемой дисциплины самопознание проявляется в подготовке обучающимися к «музыкальной викторине», в рамках которой студент самостоятельно осуществляет поиск музыкального материала, анализирует и делает выводы после ознакомления с хоровыми сочинениями. Также обучающийся зачастую не ограничен выбором музыкальных трактовок и интерпретаций и для самоподготовки может выбрать лучший вариант исполнения того или иного произведения.

Также следует рассмотреть другую форму контроля студентов, способствующую творческому самопознанию. «Портрет-презентация» направлен на выбор или поиск обучающимися наиболее интересного композитора, творчество которого доступно и понятно, согласно их взглядам и предпочтениям. Докладчики раскрывают особенности стиля композитора и эпохи, в которой он жил, касаясь фактов биографии. Студенты делятся впечатлениями о прослушанной хоровой музыке данного композитора в процессе подготовки к докладу и дают развёрнутую характеристику творчества.

Также важно отметить, что технологии дистанционного обучения способствуют самостоятельной работе обучающихся и открывают для них новые возможности, например, проведение викторин, использование широкого доступа к музыкальному наследию онлайн, дающее возможность сравнения интерпретаций музыки и т.д.

На одном из указанных пунктов мы хотели бы остановиться более подробно. Использование современных технологий дистанционного образования в преподавании ИХМ способно сыграть значимую роль в более структурированном представлении содержания курса, а также наилучшем его освоении. Наиболее интересным и эффективным инструментом, к которому мы пришли в процессе преподавания ИХМ, является музыкальная викторина онлайн.

Поскольку возможности системы дистанционного образования Moodle позволяют использовать различные гипермедийные технологии, у нас возник интерес к созданию интерактивных элементов учебного курса. «Музыкальная викторина» как таковая не являет собой новую форму контроля, и её классическое воплощение в наигрывании мелодий на фортепиано либо проигрывании отрывков произведений с помощью различных средств звуковоспроизведения используется достаточно давно и хорошо известно. Её новая, интерактивная форма предполагает осуществление следующих шагов:

1) преподаватель осуществляет отбор музыкальных произведений;

2) преподаватель (или ассистент) осуществляет аудиомонтаж путём формирования выборки фрагментов отобранных произведений и их соединения в единую звуковую дорожку, перемежающуюся паузами;

3) преподаватель (или ассистент) загружает готовую аудиозапись на любой аудиохостинг (например, Vocaroo), предполагающий возможность отображения объектов (в данном случае звуковых файлов) на сторонних сайтах, и копирует та называемый embed-код для последующей вставки аудиоресурса в СДО Moodle;

4) в учебном курсе в рамках Moodle формируется специализированное тестовое задание на установление соответствий, при выполнении которого обучающимся необходимо будет прослушать внешний файл, определить произведения по их звучанию и установить в соответствии с нумерацией (возможны и более простые вариации, основанные на вопросах-эссе и записи ответа в свободной форме).

В заключение приведём нашу точку зрения на условия, при которых данный образовательный процесс будет способен проявить наибольшую эффективность.

Во-первых, это необходимость в развитии личностного начала, стимулирование ухода обучающихся от «клипового» мышления в пользу формирования у них знания целостного и системного.

Во-вторых, важную роль следует отвести актуализации творческой самостоятельности студента, т.е. стимулированию интереса к самостоятельному поиску полезной и актуальной информации.

И, в-третьих, обеспечение в преподавании спецдисциплин широкого гуманитарного контекста и наиболее полной и прозрачной демонстрации разнопорядковых межпредметных связей.

Библиографический список

1. Савруцкая Е.П. Межпредметные связи в свете компетентностного подхода. *Высшее образование в России.* 2011; № 3: 86 – 90.
2. Джамалдинова Э.А. Реализация практико-ориентированного подхода в этнокультурной образовательной среде. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2020; № 1: 51 – 52.
3. Шевченко О.Г. Воспитание музыканта в контексте личностно ориентированного подхода в образовательном процессе. *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова.* Серыя С. Псіхолага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. 2015; № 1 (45): 76 – 85.
4. Савченко Т.Л. Личностно ориентированный подход к образованию в условиях перехода на новые образовательные стандарты. *Студенческий научный форум:* материалы V Международной студенческой электронной научной конференции, 15 февраля – 31 марта, Москва, 2013. Available at: http://www.scienceforum.ru/2013/270/3250

References

1. Savruckaya E.P. Mezhpredmetnye svyazi v svete kompetentnostnogo podhoda. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 3: 86 – 90.
2. Dzhamaldinova `E.A. Realizaciya praktiko-orientirovannogo podhoda v `etnokul'turnoj obrazovatel'noj srede. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2020; № 1: 51 – 52.
3. Shevchenko O.G. Vospitanie muzykanta v kontekste lichnostno orientirovannogo podhoda v obrazovatel'nom processe. *Vesnik Magileўskaga dzyarzhaўnaga ўniversit`eta imya A.A. Kulyashova.* Seryya C. Psiholaga-pedagagichnyya navuki: pedagogika, psihalogiya, metodyka. 2015; № 1 (45): 76 – 85.
4. Savchenko T.L. Lichnostno orientirovannyj podhod k obrazovaniyu v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy V Mezhdunarodnoj studencheskoj `elektronnoj nauchnoj konferencii, 15 fevralya – 31 marta, Moskva, 2013. Available at: http://www.scienceforum.ru/2013/270/3250

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 378 (37.013) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00659

Akbaba T., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: tulay.0209@hotmail.com*

EXPERIMENTAL TRAINING IN THE USE OF RUSSIAN INFORMATION TRANSMISSION VERBS: INTEGRATION INTO THE PROGRAM OF THE UNIVERSITY NAMED AFTER HACI BAYRAM VELI. The basis of this study of Russian information transmission verbs is the research subject enlarging idea, the transition from the so-called speech verbs and other small groups represented in a number of modern semantic and thesaurus dictionaries to information transmission verbs' corpus compiled on the basis of LOCLL (Laboratory of Computer Lexicology and Lexicography) of the Philology Faculty of the Moscow State University named after M.V. Lomonosov. The voluminous corpus research of the Information Transmission Verbs' Comprehensive Training Dictionary compiled by the author made it possible to distinguish 4 verbs classes based on the language value type, with further division carried out on differential semantic features' basis. In this case the leading method was the lexical unit's component analysis method. The linguodidactic model's teaching to the use of these verbs built and tested in groups of MSU named after M.V. Lomonosov graduate students is correlated both substantively and structurally with the current curriculum of the Turkish State University named after Hacı Bayram Veli (Ankara), subjected to multilateral analysis and description in the article. The problem of the possibility to correlate the practical pedagogical work experience with this material at Moscow State University in Russia with the Turkish program's objectives and the Turkish monolingual audience's interests, and, therefore, this material's integrating possibility problem into specific aspects of the program has been discussed. The author also declares a certain task typology that serve the purpose by presenting projects of two ETS (exercises and tasks system) – for two aspects of the program that are most compatible with the developed materials: lexicology and translation at different stages and training levels. It turned out that the goals and objectives aimed at the formation of a number of different in nature competencies in Russian and Turkish universities are compatible. The Turkish university's training course is an integrated system that involves a student in several types of mental and speech activity. The information transmission verbs' systemic presentation corpus provides educational material for at least two aspects of studying. Therefore, it strengthens their connection.

Key words: **information transmission verbs, class enlargement, correlation of programs, linguodidactic teaching model.**

Т. Акбаба, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: tulay.0209@hotmail.com*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЮ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ: ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОГРАММУ УНИВЕРСИТЕТА ИМ. ХАДЖИ БАЙРАМ ВЕЛИ

В основе данного исследования русских глаголов передачи информации лежит идея укрупнения предмета исследования, переход от так называемых глаголов речи и иных мелких групп, представленных в ряде современных семантических, тезаурусных словарей, к корпусу глаголов передачи информации, сформированному на базе данных ЛОКЛЛ филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Обработка составленного автором Комплексного учебного словаря глаголов передачи информации позволила выделить 4 класса глаголов на основе типа языкового значения, с дальнейшим членением, проведённым на основе дифференциальных семантических признаков, и на этой основе создать гибкую лингводидактическую модель обучения употреблению этих глаголов в составе разных университетских курсов. Ведущим методом при этом был метод компонентного анализа лексической единицы. Выстроенная и апробированная в группах магистрантов МГУ им. М.В. Ломоносова лингводидактическая модель обучения употреблению этих глаголов соотнесена как содержательно, так и структурно с актуальной учебной программой турецкого государственного университета им. Хаджи Байрам Вели (г. Анкара), подвергшейся многостороннему анализу и описанию в статье. На обсуждение вынесена проблема возможности соотнесения опыта практической педагогической работы с данным материалом в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова (Россия) с целеустановками турецкой программы и интересами турецкой моноязычной аудитории, следовательно, проблема возможности интеграции данного материала в конкретные аспекты названной программы. Автор декларирует также определённую типологию заданий, служащих поставленной цели, представляя проекты двух СУЗ (системы упражнений и заданий) для двух аспектов программы, наиболее совместимых с разработанными материалами: лексикологии и перевода на разных этапах и уровнях обучения. Выяснилось, что цели и задачи формирования ряда разных по своей природе компетенций российского и турецкого университетов совпадают. В заключение автор приходит к выводу о том, что учебный курс турецкого университета представляет собой целостную систему, вовлекающую учащегося сразу в несколько видов умственной, речевой деятельности. Системное представление корпуса глаголов передачи информации обеспечивает учебным материалом, по крайней мере, два аспекта обучения, следовательно, укрепляет их связи.

Ключевые слова: **глаголы передачи информации, укрупнение класса, соотнесение программ, лингводидактическая модель обучения.**

Мы назвали наш курс экспериментальным потому, что, во-первых, само понятие «глаголы передачи информации» (далее – ПИ) не является общепринятым, а во-вторых, потому, что мы единолично совершили переход от более мелких, достаточно разрозненных групп к более крупному предмету исследования: составили корпус именно глаголов ПИ, включающий 340 лексических единиц.

Подробнее об этом переходе речь пойдёт ниже.

Некоторые характеристики корпуса были коротко представлены ранее [1]. Обучение употреблению глаголов этого корпуса было частично проведено в группах турецких магистрантов и аспирантов в России, на филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова, а сейчас нашей задачей является соотнесение его – как содержательно, так и организационно – с учебной программой Анкарского государственного университета им. Хаджи Байрам Вели [2].

I. Предметное содержание учебной программы бакалавриата государственного университета им. Хаджи Байрам Вели (г. Анкара)

Программа бакалавриата, рассчитанная на 8 семестров, предлагает также ряд курсов по выбору. Мы проанализируем семестры с IV по VIII, поскольку именно для этих курсов, на наш взгляд, подходит разработанный нами материал. Основными направлениями Программы являются лексикология, перевод и стилистика, которые перекликаются друг с другом и дополняют друг друга.

Так, курс лексикологии в III и IV семестрах вводит в обиход турецких учащихся лексику, свойственную всем функциональным стилям русского языка. По 2 недели отводится (в данной последовательности) на лексику разговорной речи, языка художественной литературы, газетно-публицистического стиля, научного стиля, а на официально-деловой стиль отведено 4 недели. И это неслучайно: выпускники университета часто работают в государственных организациях и занимаются, в частности, делопроизводством.

В IV семестре идет и **курс перевода** с турецкого языка на русский текстов социально-политического характера, включающих тексты о современных СМИ РФ, внешней и внутренней политике государства, отставках, назначениях, усредненном портрете чиновника, проблемах бизнеса, ценовой политике, рынке труда. В V семестре ведётся более трудоёмкий перевод с русского на турецкий языки, представленный в текстах о современной жизни в России, литературе, живописи, классической музыке, кино, спорте, моде, путешествиях.

В VI семестре перевод с русского на турецкий представляет собой отображение кросс-культурного диалога Турции с Россией в следующих темах: исторический и природный туризм в двух странах, здоровый образ жизни, торговые связи, события культуры, повседневная жизнь.

Два курса перевода по выбору информационно наполнены и предлагают углублённое изучение как техники перевода, так и предметного содержания таких областей, как русская литература (рассказы, романы), мировая и русская мифология, биографии европейских и русских философов, статьи современных газет и журналов, реклама. Отрабатывается технология перевода текстов разных функциональных стилей и профессиональных сфер.

Третий курс по выбору обучает разговорной речи.

Стилистика ведётся в VII, VIII семестрах и последовательно знакомит бакалавров с разными сторонами предмета: фонетической, лексической, словообразовательной, синтаксической, а также с поджанрами всех функциональных стилей.

Подробнее проанализируем особенности курса перевода разных уровней владения русским языком.

Тип перевода	Номер семестра	Представленные функциональные стили текста	Количество недель на каждый стиль	Общее количество учебных недель в семестр
С турецкого на русский	IV	1. Разговорная речь	2	14
		2. Язык художественной литературы	2	
		3. Газетно-публицистический	4	
		4. Научный стиль	2	
		5. Официально-деловой	4	
С русского на турецкий	V	Литературные тексты		14
		1. Газетно-публицистический стиль (материалы СМИ России)	7	
		2. Язык современной художественной литературы	7	
	VI	Литературные тексты		14
		1. Газетно-публицистический стиль	7	
		2. Язык современной художественной литературы	7	
С русского на турецкий	КПВ	Современные русские тексты		14
		1. Язык художественной литературы	7	
		2. Газетно-публицистический	7	
С турецкого на русский	КПВ	1. Газетно-публицистический (методы перевода статей газет и журналов)	2	14
		2. Официально-деловой (методы перевода договора, заявления)	4	
		3. Научный (методы перевода научной статьи)	2	
		4. Тексты профессиональной сферы (методы перевода технических и иных профессиональных текстов)	2	
		5. Язык художественной литературы (методы перевода художественного текста)	4	

Показательным, на наш взгляд, является построение курса перевода IV семестра, выстроенного в порядке возрастания сложности учебного материала. Функциональные стили располагаются в следующем порядке: разговорная речь – язык художественной литературы – газетно-публицистический стиль – научный стиль – официально-деловой стиль. Здесь можно увидеть как общепризнанные, так и не общепризнанные принципы расположения: можно считать образцы разговорной речи более простыми для восприятия, но трудно признать официально-деловой стиль наиболее сложным. Скорее, как мы уже отмечали, – наиболее важным для контингента бакалавров данного университета.

Какой же материал предлагается нами в дополнение к учебному материалу данных курсов?

II. Лингводидактические цели создания и использования Комплексного учебного словаря глаголов передачи информации

Представление о существовании глаголов передачи информации уходит корнями в область так называемых глаголов речи, изучавшихся А. Вежбицкой, Дж. Серлем, М.Я. Гловинской, М.В. Всеволодовой, А.Ю. Константиновой, А.В. Величко, Ж.В. Ивановой, А.А. Кожиновой, С.С. Хоронеко и другими исследователями. Глаголы, связанные с информационным процессом, уже попадали в центр внимания, но только в составе относительно небольших групп: М.Я. Гловинская характеризовала 20 глаголов [3, с. 403 – 416], Ю.А. Туманова и В.Г. Бойко вводят в обиход иностранных учащихся 24 глагола [4], 14 глаголов присутствуют в учебном пособии И.П Кузьмич и Н.М. Лариохиной [5].

Поскольку понятие информация завоевало прочные позиции в качестве полидисциплинарного, мы **ставим задачу укрупнения предмета исследования**, а именно отбора релевантного для специализации «Филология», наиболее полного перечня глаголов передачи информации и многоаспектного анализа последнего в лингводидактических целях. Заметим, что перед лексикологами РКИ, как и перед грамматистами РКИ, стоит задача выработки принципов структурирования материала, принципов построения умопостигаемых объяснительных моделей для явлений названного круга. В нашем случае в этом заинтересованы представители целого ряда специальностей, таких как журналистика, филология, бизнес, политология, дипломатия. Как иностранная аспирантка и как будущий преподаватель, я могла бы предложить коллегам попытаться взглянуть на языковой материал, нуждающийся в моделировании, шире. Без сомнения, можно обучать лексике на материале мелких групп, будь то лексико-семантические группы или объединения единиц, созданные на другой основе, как у И.П. Кузьмич и Н.М. Лариохиной. Но это не позволяет исследователям языка увидеть общий фон анализируемого явления, выявить весь набор семантических и синтагматических признаков, равно как и дополнительных, дифференциальных признаков внутри класса.

В наши дни функционально-коммуникативная грамматика РКИ может стать в определённом смысле грамматикой соответствия и выявления более широких зависимостей. Укрупнение предмета исследования ведёт к большей наполненности ряда взаимосвязанных явлений, что позволяет уточнить некоторые считавшиеся аксиоматичными формулировки.

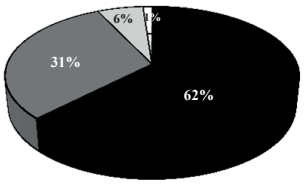
Названные постулаты подвели нас к идее формирования иного, расширенного, перечня глаголов передачи информации и, таким образом, в результате анализа двух корпусов (газетного и разговорной речи) базы ЛОКЛЛ, общим числом 1632 глагольные единицы, был оформлен новый корпус из 340 глаголов ПИ. А он на основе признака типа языкового значения был разделён на четыре основных класса:

Таблица 1

Классы	Общее количество глаголов ПИ, краткая характеристика	**340**
I	глаголы, для которых ПИ является принадлежностью лексической семантики (например, *афишировать, возмущаться*)	212

II	глаголы, для которых значение ПИ создаётся контекстуально, при наличии объекта определённого семантического типа (например, *вести переговоры, возбуждать гражданское дело*)	104
III	глаголы, у которых ПИ является переносным значением (например, *Он **закидывает удочку** насчёт работы. В этом номере газеты редактор **заминает** новостное недоразумение)*	20
IV	глаголы недифференцированной семантики поля «Знание» как, например, передачи информации и обработки информации (например, *Автор **коверкает** теорию Потебни*)	4

Пропорциональное соотношение названных четырех классов можно представить в виде диаграммы таким образом:



Доля классов в составе корпуса глаголов ПИ:

I – 62 %;
II – 31 %;
III – 6 %;
IV – 1%.

Рис. 1. Диаграмма соотношения типов глаголов ПИ

Таким образом был сформирован Комплексный учебный словарь глаголов передачи информации. Он именуется комплексным потому, что сочетает в себе расширенные свойства толкового словаря и словаря переводного, двуязычного, русско-турецкого:

- со стилистическими пометами,
- с аспектологическими пометами,
- с отсылками к однокоренным единицам иных грамматических категорий.

Остановимся коротко на причинах выбора именно этих помет.

Аспектологические пометы нечасто встречаются в учебных словарях, но для наших лингводидактических целей представляются необходимыми по двум причинам. Во-первых, турецкому языку не свойственна категория вида глагола, поэтому выбор вида русского глагола вызывает значительные затруднения у турецких учащихся. Введение помет и обсуждение их в ходе учебного курса являются не только средством обучения употреблению данной лексемы, но путём ознакомления группы с особенностями семантики видовой пары. Во-вторых, в составленном нами корпусе глаголов ПИ есть такие, у которых ЛСВ со значением ПИ используется только в одной видовой форме, а ЛСВ с другим значением – в обеих формах. Или наоборот. Примером может служить глагол *утверждать/утвердить* – только одна форма, НСВ, участвует в формировании значения передачи информации (*Академик В.В. Виноградов утверждал, что русские частицы нуждаются в дальнейшем изучении.* Но не **Академик В.В. Виноградов утвердил, что…*). Но значение `одобрить, поддержать` реализуется с участием обоих видов (*Декан утвердил план работы кафедр. Декан уже утверждал план работы кафедр*).

Следование принципу предъявления словообразовательного гнезда связано с необходимостью практики в функциональном различении слов разной частеречной принадлежности. Работа с данным словарем позволяет учащимся осознавать частотные словообразовательные модели языковых единиц, узнавать их при речевосприятии и употреблять при речепорождении.

Стилистические пометы необходимы в связи с тем, например, что русская функциональная стилистика стала предметом изучения в государственных университетах Турции, позже – других языковых аспектов. А турецкие двуязычные словари не всегда снабжены подобными характеристиками единиц. Работа над этим направлением представляется актуальной и перспективной, особенно для обсуждаемой в статье программы.

Предлагаемый нами Комплексный учебный словарь по материалу соответствует рекомендуемым турецким университетом для анализируемого здесь курса учебным пособиям по лексике и переводу. Словарь может быть использован вкупе с ними в турецком университете в Анкаре.

III. Обучение употреблению группы глаголов передачи информации с дифференциальным признаком `каузация` (интеграция в курсы «Лексикология» и «Перевод»)

Совершив отбор глаголов передачи информации, разделив их на 4 класса по типу выявления языкового значения, мы выявили у ряда глаголов корпуса дополнительные, дифференциальные признаки. Одним из них является каузация.

Каузировать. 1. *Спец.* способствовать появлению, осуществлению чего-либо, становиться (стать) причиной чего-либо, вызывать (вызвать) что-либо. 2. *Спец.* заставлять (заставить), побуждать (побудить) кого-либо сделать что-либо [6].

Каузация выражается глаголами ПИ с целью вызвать определённое состояние/реакцию получателя. На замечание предполагаемого оппонента о том, что все глаголы ПИ вызывают реакцию, стоило бы ответить: «Да, но не определяемую точно». Рассмотрим здесь некоторую часть глаголов передачи информации с признаком `каузация` (с сохранением видовой формы реального речения):

– велеть. *По словам конгрессмена, Конституция велит главе государства во всех случаях добросовестно исполнять закон*;

– вербовать. *Премьер в своих обращениях активно вербовал зарубежных коллег, способных оказать влияние на судьбу российской заявки*;

– веселить. *А лучший игрок матча за третье место в то же время в своих интервью просто веселил публику*;

– вдохновлять. *Желаю вам и дальше вдохновлять своих соратников по науке идеями, которых у вас ещё очень много*;

– воспрепятствовать. *Европейские партнеры воспрепятствовали единственно возможному и реальному варианту урегулирования* конфликта;

– вселить. *Тут снова помогла команда, наши «кадры» вселили в работников уверенность в успехе предприятия!*;

– вызвать недоверие. *Новая формулировка бюджетного правила могла бы вызвать недоверие зарубежных партнёров*;

– вынуждать. *Эти действия вынудят, наконец, наших партнёров выйти из их двойственного положения*;

– грозить. *В этом случае нам бы грозили серьезные санкции со стороны ФИФА и УЕФА*;

– грозиться. *Молодой человек плакал. Звал кого-то. Люди… сердились…, грозились вызвать милицию* (фильм «Жена ушла»);

– деморализовать. *На этом участке в феврале 1942 года советская агитация деморализовала противника, он отступил*;

– диктовать свои условия. *По словам министра экономики, диктовать свои условия Центробанк не будет*;

– дискриминировать. *Концерн дискриминировал часть инвесторов и нарушил «Положение о справедливом раскрытии»*;

– дискредитировать. *Ты предал нашу дружбу. И не только! Ты дискредитировал мои идеи! Это ты понимаешь?* (фильм «Слуга»);

– завораживать. *Артист сыграл героя подчеркнуто неторопливо, буквально завораживал зрителя монологами и психологическими нюансами*;

– заставлять. *Никто, между прочим, не заставлял вкладчика подписывать страховой договор*;

– заразить увлечённостью. *Эти проявления чувств говорят о том, что человек способен заразить увлеченностью других*;

– лишить равноправия/права голоса. *Представители именно этой страны предложили лишить Россию права голоса*;

– мешать. *Ну, я считаю, что он всегда мешал и мешает своей молодой жене высказаться* (ТВ, История жизни. 2018);

– ободрять. *Я первый раз в России, но сразу понял, что люди здесь добрые и сильные, – ободряет слушателей китайский гость*;

– ограничить в правах. *В настоящий момент существует два механизма действия кодекса: родителей могут ограничить в правах на ребенка или же лишить их полностью*;

– побудить. *Продолжение расследования могло бы побудить Бельгию заключить искомое соглашение с властями Швейцарии*;

– подбивать (согласиться на предложение). *Трудно предположить, что Флинн признался бы в том, что подбивал подчинённую на преступление*;

– поощрять. *Преподаватели риторики поощряют разговорчивость студентов* (Разговор ульяновских студенток о подготовке к экзаменам (2007). Из коллекции Ульяновского университета);

– предписывать. *Законы культуры Монголии предписывают здороваться не торопясь. Я не вправе обсуждать своих сотрудников ни с кем, даже с вами. Так предписывает инструкция* (фильм «Статский советник»);

– прекратить. *Наконец-то страны прекратили свой ставший историческим обмен нотами протеста*;

– приказать. *Что прикажет Вашингтон, думается, выполнит и Париж, и Берлин*;

– просить. *Молодежь в основном просит сделать жилье более доступным, повысить зарплаты, а пожилые – о прибавках к пенсии и льготах* («Комсомольская правда»);

– подчинить. *Если уж Мастер Желаний захотел подчинить себе чью-то волю – то он сделает это* (Stella Boreale);

– породить. *Недоверие породит недоверие, и ложь породит только ложь*;

– предотвратить. *В Дагестане, по счастью, силовикам удалось предотвратить новый теракт*;

– пробудить. *Слова учителя пробудили чувство ответственности. Он приобщил Петра к культуре Запада, пробудил в нем интерес к новейшим научно-техническим достижениям европейских государств*;

– разрушить. *Мой научный трактат окончательно разрушил последние возражения моих оппонентов!* (фильм «Тот самый Мюнхгаузен»);

– разрывать. *Своим докладом он разрывал связи с историей вопроса*;

– распорядиться. *Лига распорядилась, чтобы мы в этом сезоне боролись за золото*;

– расстроить планы. *Мы могли бы без особого труда подменять друг друга, но администрация расстроила наши планы*;

– рекомендовать. *Сама ВОЗ это рекомендует в определённом возрасте*;

– требовать. *Строительная компания по договору действительно вправе требовать предоплату*;

– уговорить. *Моя жена Вика тоже актриса, занятой человек, но я уговорил ее выделить время и привезти в Омск нашу дочь*;

– умалить. *Действительно, португальцы классом ниже многих российских клубов, но не будем умалять достоинств команды – защищаются они отменно* («Советский спорт»).

Глаголы ПИ с признаком каузации могут иметь значения:

1) `вызвать чувства` (вдохновлять, веселить, вселять уверенность, вызвать недоверие, деморализовать, ободрять, породить сомнения, посеять рознь/разногласия;

2) `стать причиной действия` (вдохновлять, велеть, вербовать, вызвать недоверие, вынуждать, грозить, грозиться, диктовать, завораживать подробностями, заразить увлечённостью, заставлять, ободрять, побудить, подбивать, подчинить чью-то волю, предписывать, приказать, распорядиться, требовать, поощрять, породить агрессию;

3) `воспрепятствовать наличию/возникновению чувства` (дискредитировать, подорвать авторитет/доверие избирателей, умалять достоинства, лишить равноправия, мешать, ограничить в правах;

4) `воспрепятствовать осуществлению действия` (деморализовать, дискриминировать, препятствовать, прекратить обмен нотами протеста);

5) `уничтожить, привести в полное расстройство` (разрушить, разорвать, расстроить планы).

Эти значения **в курсах «Лексикология» и «Перевод»** могут отрабатываться в следующей **комплексной системе упражнений и заданий (СУЗ):**

I. Задания на распознавание глаголов передачи информации / каузации в тексте.

II. Упражнения на установление соответствия значения (по словарной статье) и формы его выражения (глагола ПИ / каузации) на уровне предложения с заданиями на употребление этих глаголов в речи устной и письменной.

III. Задания на употребление глаголов с общим базовым значением и дополнительными, дифференциальными признаками, например:

Закон ограничивает землевладельцев в правах. – Закон лишает землевладельцев этих прав;

Встреча в верхах ***помешала*** *новому проявлению агрессии воюющих сторон. – Встреча в верхах* ***предотвратила*** *возможную агрессию обеих воюющих сторон. – Встреча в верхах* ***расстроила*** *агрессивные планы воюющих сторон.*

IV. Задания на различение синтаксических и синтагматических особенностей глаголов ПИ / каузации, например:

*Вызвать недоверие (*уверенность) – вселить уверенность (*недоверие)*;

Вдохновлять кого на что – поощрять что/кого в чем чем/каким образом. Тренер вдохновляет команду на новые рекорды). – Тренер поощряет дополнительные тренировки команды. Тренер поощряет команду в их дополнительных тренировках.

V. Задания на распознавание глагола ПИ / каузации в составе пары по возвратности/невозвратности, как например:

расстроить планы – расстроиться до слёз;

уговорить кого сделать что – уговориться с кем о чём;

веселить читателя – веселиться от душ;

вселить уверенность – вселиться в новый дом;

лишить права голоса – лишиться права голоса.

VI. Задания на распознавание градуирования интенсивности действия ПИ / каузации, например:

А) *просить, рекомендовать*; Б) *велеть, требовать*; В*) приказать*; Г) *вынудить, заставить*;

где А) – мягкая форма каузации, Б) – более жёсткая форма, В) – самая жёсткая форма, Г) – каузация действия против воли адресата.

Иными словами, ряд глаголов выстроен по принципу нарастания интенсивности каузации действия при передаче информации.

VII.Задания на выбор глагола ПИ / каузации действия в зависимости от типа отправителя (одушевлённый/неодушевлённый), например:

закон, культура страны, указ президента, распоряжение министерства – предписывает, но не **Директор завода предписывает. / Я предписываю; семейный кодекс/ закон гласит,* но не **Телеведущий/рекламодатель гласит.*

Данные функциональной лексикологии лежат в основе построения других функциональных курсов, таких как грамматика, развитие речи, стилистика. В нашем случае мы исходили из содержания уже имеющейся учебной программы турецкого университета. Проведённый анализ показал, что её состав – это единство нескольких аспектов обучения: лексикология, стилистика, перевод и, в меньшем объёме, развитие речи.

Нашей гипотезой являлась возможность включить разрабатываемый нами материал словаря глаголов передачи информации одновременно в разные составляющие программы. Оказалось, что проведённая классификация приведённой в данной статье (но не единственной в нашем исследовании) подгруппы позволяет представить лексические единицы в составе определённых лингводидактических обучающих моделей, подходящих для включения в имеющуюся программу государственного университета им. Хаджи Байрам Вели.

Анализ учебной программы бакалавриата государственного университета Анкары им. Хаджи Байрам Вели показывает, что все её аспекты соединены в единый комплекс, и хотя это не декларируется составителями, программа реализует интегративную тенденцию современного обучения иностранным языкам, включая РКИ.

Основные аспекты программы: лексикология, стилистика, перевод, а также развитие речи, удачно соотносятся друг с другом, и их цели совместимы.

Подобный курс в силу многоплановости и разнообразия материала создает многоцелевые установки учебной единицы, урока, развивает ассоциативное и аналитическое мышление.

Разрабатываемый нами Комплексный учебный словарь глаголов передачи информации может обеспечить учебным материалом эту программу во всех её направлениях, но более всего курсы «Лексикология» и «Перевод» в определённых семестрах, на определённых уровнях обучения.

Предлагаемые в данной статье в рамках экспериментального обучения употреблению глаголов передачи информации лингводидактические постулаты и типология упражнений и заданий оснащают учебную программу турецкого университета теоретически и практически. Поскольку наши данные нацелены на расширение учебного материала сразу двух аспектов курса современного русского языка, то они способствуют их связи, следовательно, и интенсификации учебного процесса.

Библиографический список

1. Грекова О.К., Акбаба Т. Процесс передачи информации: языковые средства обозначения в курсе РКИ. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2019; № 8: 128 – 135.
2. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Bilgi Paketi*, 2018. Available at: http://bp.ahbv.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&ac=11&FK=33&BK=96&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=EDEB%DDYAT+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=FACULTY+OF+ARTS&bolum=RUS+D%DDL%DD+VE+EDEB%DDYATI&bolum_en=RUSSIAN+LANGUAGE+AND+LITERATURE
3. Гловинская М.Я. Глаголы со значением передачи информации. *Язык о языке:* сборник статей. Москва, Языки русской культуры, 2000: 403 – 416.
4. Туманова Ю.А., Бойко В.Г. *Упражнения и тексты для обучения профессиональной научной речи. Выбор и употребление глагольной лексики при аннотировании, реферировании и рецензировании текстов.* Москва: Издательство МГУ имени М.В.Ломоносова, 1997.
5. Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. *Падежи! Ах, падежи!* Сборник упражнений по глагольному управлению. Москва: Русский язык. Курсы, 2018.
6. *Русский Викисловарь. Каузировать*. Available at https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D0%B0%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C

References

1. Grekova O.K., Akbaba T. Process peredachi informacii: yazykovye sredstva oboznacheniya v kurse RKI. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 8: 128 – 135.
2. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Bilgi Paketi*, 2018. Available at: http://bp.ahbv.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&ac=11&FK=33&BK=96&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=EDEB%DDYAT+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=FACULTY+OF+ARTS&bolum=RUS+D%DDL%DD+VE+EDEB%DDYATI&bolum_en=RUSSIAN+LANGUAGE+AND+LITERATURE
3. Glovinskaya M.Ya. Glagoly so znacheniem peredachi informacii. *Yazyk o yazyke:* sbornik statej. Moskva, Yazyki russkoj kul'tury, 2000: 403 – 416.
4. Tumanova Yu.A., Bojko V.G. *Uprazhneniya i teksty dlya obucheniya professional'noj nauchnoj rechi. Vybor i upotreblenie glagol'noj leksiki pri annotirovanii, referirovanii i recenzirovanii tekstov.* Moskva: Izdatel'stvo MGU imeni M.V.Lomonosova, 1997.
5. Kuz'mich I.P., Lariohina N.M. *Padezhi! Ah, padezhi!* Sbornik uprazhnenij po glagol'nomu upravleniyu. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2018.
6. *Russkij Vikislovar'. Kauzirovat'*. Available at https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D0%B0%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 378.09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00660

***Alkhanov N.M.**, Senior Lecturer, Chechen State University, Russian Federation, Chechen Republic (Grozny, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF LAW. The article deals with the topical issue of improving the quality of professional training of future bachelors of law. The need to form social competence to ensure the competitiveness of the future specialist is considered. The results of empirical research revealing insufficient development of social competence among students of law faculty are presented. Provision is made for the development of pedagogical conditions for the formation of social competence of future bachelors of law. The work is based on the analysis of scientific works, the peculiarities of students' professional training aimed at their social development are highlighted. Appropriate pedagogical conditions related to: a) the application of modern educational technologies that help enrich the communication skills of students based on past social experience are highlighted; b) the periodical diagnostics of the level of formed social competence of future bachelors of law to determine the leading areas of its formation; c) the involvement of students in scientific activities to increase readiness to exchange knowledge and develop social skills; d) the development of educational activities in the university to improve social competence in a wide range of public issues.

Key words: **future bachelor of law, social competence, pedagogical conditions, university, law faculty, modern educational technologies, diagnostics, scientific activity.**

***Н.М. Альханов,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

В статье затрагивается актуальный вопрос повышения качества профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции. Рассматривается необходимость формирования социальной компетентности для обеспечения конкурентоспособности будущего специалиста. Представлены результаты эмпирического исследования, выявляющие недостаточное развитие социальной компетентности у студентов юридического факультета. Выдвигается положение о разработке педагогических условий формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции. На основе анализа научных работ выделяются особенности профессиональной подготовки студентов, направленной на их социальное развитие. Выделяются соответствующие педагогические условия, связанные с: а) применением современных образовательных технологий, способствующих обогащению навыков общения студентов с опорой на прошлый социальный опыт; б) осуществлением периодической диагностики уровня сформированности социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции для определения ведущих направлений ее формирования; в) вовлечением студентов в научную деятельность для повышения готовности к обмену знаниями и развития социальных навыков; г) выстраиванием воспитательной деятельности в вузе по повышению социальной компетентности в широком спектре общественных вопросов.

Ключевые слова: **будущий бакалавр юриспруденции, социальная компетентность, педагогические условия, вуз, юридический факультет, современные образовательные технологии, диагностика, научная деятельность.**

Юридическая деятельность отличается высоким уровнем коммуникативной нагрузки, соответственно, серьезной напряженностью и ответственностью в социальном плане. Для юриста важна клиентоориентированность, то есть способность удовлетворять запросы различных потребителей юридических услуг. Кроме того, выпускнику вуза необходимо быть конкурентоспособным и при этом уметь выстраивать партнерские отношения с коллегами. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) отмечается, что выпускник должен быть готов решать целый комплекс профессиональных задач, среди которых можно обозначить консультационную деятельность по вопросам права. Поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции важно учитывать необходимость формирования у студентов социальной компетентности. Однако данное понятие предполагает целый комплекс навыков, связанных не только с самой коммуникацией в процессе консультирования. Обратимся к толкованию этого понятия в ряде публикаций для понимания его сущности и определения педагогических условий его формирования у будущих бакалавров юриспруденции.

В словаре А.А. Бодалева социальная компетентность понимается как система знаний личности о социальной действительности и о себе, как сложные социальные умения и навыки взаимодействия, а также сценарии поведения в различных ситуациях [1]. Кроме того, такая компетентность отождествляется с социальным интеллектом, включающим социальную компетентность, социальное взаимодействие, навыки одобрения и внутреннее равновесие. С.З. Гончаров связывает социальную компетентность не только с общественными, но и с правовыми отношениями. Социальная компетентность понимается им как интегративное социальное качество, включающее ценностное понимание социальной действительности, социальное знание, способность к самоуправлению, самоопределению и нормотворчеству [2]. Подчеркивается в данном случае значимость принятия норм культуры, нравственности и права.

Н.С. Малюткина рассматривает социальную компетентность будущего юриста, также интерпретируя ее как интегрированное качество личности специалиста, содержащее когнитивно-поведенческую и мотивационно-личностную составляющую. Данный автор в когнитивно-поведенческий компонент включает социальный интеллект, социальные умения, способы взаимодействия и навыки социального поведения, в том числе в трудных жизненных ситуациях. Мотивационно-личностная составляющая содержит мотивы и ценности самореализации личности в обществе [3]. Нам импонирует данное определение социальной компетентности, которое можно взять за основу в исследовании.

Итак, исходя из рассмотренных интерпретаций, уместно заключить, что социальная компетентность у будущих бакалавров юриспруденции выступает важным качеством, способствующим эффективному взаимодействию с людьми. Такая компетентность предполагает поведение человека в соответствии с существующими в обществе нормами культуры, нравственности и права. Она включает сочетание интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и мотивационных характеристик. Социальная компетентность способствует осуществлению эффективного взаимодействия в разных ситуациях, включая профессиональные контакты. И, более того, она обеспечивает возможность разрешения сложных жизненных и профессиональных обстоятельств.

Вместе с тем, к сожалению, не у всех студентов социальная компетентность представлена на высоком уровне. Нами было проведено исследование, предполагающее диагностику сформированности социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции. В нем приняли участие 58 студентов 1 и 2 курсов, обучающихся на юридическом факультете ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет». В качестве инструментария была применена анкета А.А. Новиковой для определения уровня сформированности социальной компетентности обучающихся в высшей школе [4]. В результате анкетирования было обнаружено, что 36,2% студентов характеризуются низким уровнем социальной компетентности, 43,2% – средним и 20,6% испытуемых отличает высокий уровень сформированности социальной компетентности.

Соответственно, данные результаты свидетельствуют о необходимости выстраивания выверенной и целенаправленной работы в вузе по формированию социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции. Рассмотрим исследования, посвященные особенностям формирования социальной, в том числе и коммуникативной, компетентности у студентов, включая будущих специалистов юридического профиля. Это позволит определить педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции. Сразу отметим, что под педагогическими условиями мы понимаем «совокупность потенциальных возможностей образовательной среды» [5], реализация которых будет способствовать качественному формированию необходимого профессионального качества, а именно – социальной компетентности у студентов юридического факультета в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Прежде чем выдвигать педагогические условия, необходимо определить базу, способствующую формированию описываемого качества у студентов. Особенности формирования коммуникативной компетентности, входящей в более широкую социальную компетентность, у студентов исследовались разными учеными. В частности, О.А. Желнова рассматривала формирование профессионально-коммуникативной компетентности в социальной сфере у будущих юристов. Акцент делался на потенциал общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки: «Теория государства и права», «Трудовое право»,

«Гражданское право». Автором предлагается модернизированный курс учебной дисциплины «Трудовое право», состоящий из трех модулей, на которых студенты сначала получают опорные знания в области коммуникации, а затем отрабатывают их на практических занятиях, решая ситуационные задачи и играя в ролевые игры [6]. Педагогический и воспитательный потенциал учебных дисциплин для развития или формирования определенных личностно-профессиональных качеств обосновывался и в других работах. Е.И. Зыкина пишет о развитии нравственной устойчивости у студентов – будущих юристов, предлагая задействовать ресурсы таких дисциплин, как «Профессиональная этика юриста», «Иностранный язык в сфере юриспруденции» [7]. Исходя из данных выводов, заключим, что необходимо опираться на имеющиеся ресурсы образовательной программы, модернизируя ее в части обогащения коммуникацией. Таким образом, можно выделить некую основу, на которой будут действовать педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции. Она предполагает использование потенциала учебных дисциплин образовательной программы, но наполненных коммуникативным содержанием.

В.Н. Гнедых описывает организационно-педагогические условия формирования коммуникативной культуры у студентов, обучающихся профессии юриста. Исследователем предлагается применять современные образовательные технологии: проектную, игровую, технологию посредничества. Интерес представляют предложенные автором методы развития коммуникации: информационно-аналитические, имитационно-игровые, специализированные практико-ориентированные. Говорится о значимости получения студентами многоаспектной профессиональной информации, разработки сценария и проведения деловой игры. Особо ценным считаем включение студентов в разработку тактики правозащитной деятельности юриста в определенном направлении его профессиональной деятельности [8]. Значимость активных методов работы в развитии социальной компетентности студентов подчеркивается и другими исследователями. Е.Н. Борисенко выделяет среди них такие: групповая дискуссия, драматизация, баскет-метод, метод эмпатии, ролевые и деловые игры, технология малых групп, обучение в сотрудничестве, кейс-метод, презентация. Интересными, на наш взгляд, являются методы модерации и моделирования социальных ситуаций, в которых студентам приходилось решать стандартные задачи и нестандартные проблемы из различных сфер социального общения [9]. Эти предложения могут выступить основанием для выделения первого педагогического условия формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции – применение современных образовательных технологий, способствующих обогащению навыков общения студентов с опорой на прошлый социальный опыт.

О.Н. Гринвальд пишет о необходимости формирования социально-этической компетентности у будущих юристов и предлагает использовать индивидуальное портфолио. Отмечается, что портфолио является информационно-содержательной папкой-накопителем, включающей данные периодической диагностики сформированности компонентов социально-этической компетентности, а также анализ полученных результатов. Говорится о том, что портфолио может включать рекомендации преподавателей и использоваться работодателем для получения информации о выпускнике при его трудоустройстве. При этом автором обосновывается необходимость осуществления диагностики социально-этической компетентности, представляющей собой комплекс знаний, умений, навыков, а также социально значимых мотивационно-ценностных ориентаций, начального опыта, морально-волевых качеств [10]. А.А. Новикова отмечет, что многие работодатели не всегда удовлетворены социальной компетентностью выпускников и предлагает авторскую методику диагностики такой компетентности [4]. Итак, понимая необходимость осуществления диагностики сформированности личностно-социальных качеств, выделим еще одно педагогическое условие, связное с необходимостью осуществления периодической диагностики уровня сформированности социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции для определения ведущих направлений ее формирования.

В.Н. Келасьев, И.Л. Первова вслед за другими авторами также пишут о том, что необходимо развивать социальную компетентность студенческой молодежи, отмечая, что в вузе существуют два направления, способствующие этому: организация учебно-воспитательного процесса и организация внеучебной деятельности студентов. Акцентируется значимость создания развивающей среды в российских вузах, которая представляет собой набор информационных и предметно-материальных средств. Ученые подчеркивают, что социальная компетентность студентов формируется в процессе их приобщения к традициям в вузе, научным школам, способствуя становлению их социальной зрелости, гражданственности [11]. Нам импонирует, что авторы высвечивают роль научных школ, которые могут выступать хорошим основанием для новых идей, способствующих развитию социальной компетентности, причем отмечается действенность не только формального, но и неформального общения в рамках таких школ. Значимость науки и неформальные способы ее донесения до аудитории обозначены и в других работах ведущих ученых. Так, основатель научной школы в Челябинской области по популяризации научных психолого-педагогических знаний Д.Ф. Ильясов подчеркивает важность науки в современном образовании и предлагает различные инструменты популяризации научных знаний: кинопедагогику, решение педагогических ситуаций [12]. Научная деятельность предполагает обмен знаниями между учеными и студентами, а это является ценным механизмом, способствующим непрерывному совершенствованию. Роль обмена знаниями описывается в разных трудах, отмечается его значимость для обучения не только студентов, но и взрослых [13]. На данных основаниях выделим еще одно педагогическое условие – вовлечение студентов в научную деятельность для повышения готовности к обмену знаниями и развития социальных навыков.

В основе социальной компетентности лежит целый комплекс умений. Е.О. Глушкова обозначает необходимость развития у современных студентов умений принимать решения. Она предлагает модель развития социальной компетентности у студентов, в которой выделяет методы воспитательного воздействия: пример, убеждение, поощрение, включение студентов в различные виды деятельности. Отмечается, что воспитательная работа в вузе должна быть обусловлена соответствием интересам студентов и включать в себя оказание социально-педагогической помощи обучаемым. Ценным является идея автора об описании разных сфер оказания помощи: социально-экономическая и правовая, психолого-педагогическая и культурно-досуговая [14]. С.Н. Добросмыслова также отмечает необходимость выстраивания воспитательной работы в вузе по формированию социальной компетентности студентов. Автором выделяется широкий спектр направлений, по которым нужно поддерживать студентов: социально-экономическое (сведения о функционировании рыночной экономики, законов рынка труда), нормативно-правовое (знание действующего законодательства, прав и обязанностей), политическое (осмысление социально-политических процессов, выработка личной позиции и ответственности перед обществом). Также пишется о развитии коммуникативных умений (владение сложными коммуникативными навыками, знание культурных норм и ограничений, народных традиций), обучении деловому этикету (самомаркетинг, совершенствование собственного внешнего и поведенческого имиджа) и подготовке к семейной жизни (знание основ семейного воспитания, особенностей человека, педагогическая культура, ведение домашнего хозяйства) [15]. Поэтому воспитательная деятельность в вузе важна, она имеет большое значение в развитии социальной компетентности студентов по разным направлениям. Итак, укажем четвертое педагогическое условие формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции – выстраивание воспитательной деятельности в вузе по повышению социальной компетентности в широком спектре общественных вопросов.

Таким образом, можно сделать вывод о значимости формирования социальной компетентности будущих бакалавров юриспруденции для эффективной профессиональной деятельности и успешности в других сферах (построения дружеских, семейных, деловых отношений). Среда вуза имеет большое значение в развитии такого качества у студентов. Однако она будет эффективна с учетом следующих педагогических условий:

– применение современных образовательных технологий, способствующих обогащению навыков общения студентов, с опорой на прошлый социальный опыт;

– осуществление периодической диагностики уровня сформированности социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции для определения ведущих направлений ее формирования;

– вовлечение студентов в научную деятельность для повышения готовности к обмену знаниями и развития социальных навыков;

– выстраивание воспитательной деятельности в вузе по повышению социальной компетентности в широком спектре общественных вопросов.

Современный мир очень динамичен, и для адаптации к нему молодым людям необходимо иметь сформированную социальную компетентность. Профессии социального типа (сферы «человек – человек»), к которым относится и юридическая деятельность, характеризуются сложными коммуникативными процессами. Поэтому будущему бакалавру юриспруденции необходимо в процессе профессиональной подготовки осваивать мир многочисленных социальных отношений. Для этого в вузе у студентов юридического факультета уместно выстраивать образовательный процесс в соответствии с рядом педагогических условий. Они базируются на использовании потенциала учебных дисциплин образовательной программы и предполагают применение современных образовательных технологий, осуществление периодической диагностики уровня сформированности социальной компетентности, вовлечение студентов в научную деятельность и выстраивание воспитательной деятельности в вузе по повышению социальной компетентности в широком спектре общественных вопросов.

Библиографический список

1. *Психология общения.* Энциклопедический словарь. Москва: Когито-Центр. Под общей редакцией А.А. Бодалева. 2011.
2. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. *Образование и наука*. 2004; № 2: 3 – 18.
3. Малюткина Н.С. *Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2007.
4. Новикова А.А. Социальная компетентность: критерии и методики определения. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=17693

5. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2014; № 2: 143 – 152.
6. Желнова О.А. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в социальной сфере. *Человек и образование*. 2010; № 3: 79 – 82.
7. Зыкина Е.И. Развитие нравственной устойчивости у студентов – будущих юристов. *Евразийский союз ученых*. 2015; № 9-3 (18): 14 – 17.
8. Гнедых В.Н. Организационно-педагогические условия эффективного формирования коммуникативной культуры будущих юристов. *Мир науки, культуры, образования.* 2010; № 2: 147 – 148.
9. Борисенко Е.Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов. *Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия*. 2012; № 1-1: 183 – 187.
10. Гринвальд О.Н. Проблема диагностики социально-этической компетентности студентов – будущих юристов. *Вестник кемеровского государственного университета.* 2009; № 3 (39): 42 – 45.
11. Келасьев В.Н., Первова И.Л. *Социальная компетентность*: *уровни, структура, стратегии формирования*: монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2019.
12. Ильясов Д.Ф. *Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей*: монография. Челябинск: ЧИППКРО, 2019.
13. Селиванова Е.А. Развитие готовности педагога к обмену знаниями. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019; № 2 (39): 38 – 46.
14. Глушкова Е.О. Модель развития социальной компетентности студентов вуза. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012; Выпуск 18, № 2: 151 – 154.
15. Добросмыслова С.Н. Организация учебно-воспитательного процесса в вузе по формированию социальной компетентности студентов. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2008; № 4-1: 195 – 199.

References

1. *Psihologiya obscheniya.* `Enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Kogito-Centr. Pod obschej redakciej A.A. Bodaleva. 2011.
2. Goncharov S.Z. Social'naya kompetentnost' lichnosti: suschnost', struktura, kriterii i znachenie. *Obrazovanie i nauka*. 2004; № 2: 3 – 18.
3. Malyutkina N.S. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj kompetentnosti u buduschih yuristov v processe professional'noj podgotovki*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2007.
4. Novikova A.A. Social'naya kompetentnost': kriterii i metodiki opredeleniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=17693
5. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponyatiya «Organizacionno-pedagogicheskie usloviya. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2: 143 – 152.
6. Zhelnova O.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti buduschih yuristov v social'noj sfere. *Chelovek i obrazovanie*. 2010; № 3: 79 – 82.
7. Zykina E.I. Razvitie nravstvennoj ustojchivosti u studentov – buduschih yuristov. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2015; № 9-3 (18): 14 – 17.
8. Gnedyh V.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya `effektivnogo formirovaniya kommunikativnoj kul'tury buduschih yuristov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2010; № 2: 147 – 148.
9. Borisenko E.N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya social'noj kompetentnosti studentov vuzov. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya*. 2012; № 1-1: 183 – 187.
10. Grinval'd O.N. Problema diagnostiki social'no-`eticheskoj kompetentnosti studentov – buduschih yuristov. *Vestnik kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009; № 3 (39): 42 – 45.
11. Kelas'ev V.N., Pervova I.L. *Social'naya kompetentnost'*: *urovni, struktura, strategii formirovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Asterion, 2019.
12. Il'yasov D.F. *Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskih znanij sredi uchitelej*: monografiya. Chelyabinsk: ChIPPKRO, 2019.
13. Selivanova E.A. Razvitie gotovnosti pedagoga k obmenu znaniyami. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2019; № 2 (39): 38 – 46.
14. Glushkova E.O. Model' razvitiya social'noj kompetentnosti studentov vuza. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2012; Vypusk 18, № 2: 151 – 154.
15. Dobrosmyslova S.N. Organizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze po formirovaniyu social'noj kompetentnosti studentov. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2008; № 4-1: 195 – 199.

Статья поступила в редакцию 29.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00661

***Andreev V.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Architecture and Design, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victorandreev@mail.ru*

ASPECTS OF UPDATING THE CONTENTS OF THE PROGRAM "ARCHITECTURAL DRAWING" AND ITS METHODICAL SUPPORT. In the face of a decrease in the level of pre-professional preparedness for those entering higher education, which provides for the necessary knowledge and skills of children, in particular for training in the bachelor's degree in Architecture and Design of the Architectural Environment; the increase in the share of students' independent work in these areas in the educational process, as well as the importance of developing their skills of rational concentration of essential forces for the fulfillment of certain educational tasks in the disciplines indicated in the main professional educational program, the problem of updating the content of work programs of disciplines and developing their methodological accompaniment, which would take into account both the realities of today's readiness for the training of applicants, and the organization and x training aimed at solving professional problems in the context of the introduction of federal standard. The author of the article sees the need to solve this problem when updating the programs of disciplines, in particular according to the architectural drawing, to determine the relationship between the transformative activity in shaping using different types of drawing and their significance in the development of certain processes of students 'mental activity.

Key words: **architectural drawing, transformation of nature, shaping, discipline program.**

***В.Н. Андреев,** канд. пед. наук, доц., Институт архитектуры и дизайна Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, E-mail: victorandreev@mail.ru*

АСПЕКТЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ «АРХИТЕКТУРНЫЙ РИСУНОК» И ЕЁ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В условиях снижения уровня предпрофессиональной подготовленности поступающих в высшую школу, предусматривающей наличие необходимых знаний, умений у детей, в частности для обучения по направлениям бакалавриата «Архитектура» и «Дизайн архитектурной среды»; увеличения доли самостоятельной работы студентов данных направлений в учебном процессе, а также значимость формирования у них навыков рациональной концентрации сущностных сил для выполнения определённых учебных заданий по дисциплинам, обозначенным в основной профессиональной образовательной программе, актуальной становится проблема такого обновления содержания рабочих программ дисциплин и разработки методического их сопровождения, которое учитывало бы как реалии сегодняшней готовности к обучению поступивших студентов, так и организацию их подготовки, направленной на решение профессиональных задач в условиях введения ФГОС ВО (3++). Решение этой проблемы автор статьи видит в необходимости при обновлении программ дисциплин, в частности по архитектурному рисунку, определить взаимосвязь между преобразовательной деятельностью в формообразовании с использованием разных видов рисунка и их значимостью в развитии определённых процессов мыследеятельности студентов.

Ключевые слова: **архитектурный рисунок, преобразование натуры, формообразование, программа дисциплины.**

На протяжении ряда лет приходится наблюдать, как снижается уровень подготовленности детей, поступающих в вузы на архитектурно-художественные направления. Анализ этой тенденции сквозь призму имеющегося опыта работы в области общего и дополнительного образования (на разных его ступенях) позволяет как у поступающих, так и у поступивших связать имеющийся у них опыт графической работы в области рисунка с недостаточным следованием при их обучении (в студии, художественной школе) программным требованиям, приближённым к требованиям формообразования в изобразительном искусстве на основе анализа натуры, выявления её конструкции на картинной плоскости, что отчасти демонстрируется при выполнении творческого экзамена по рисунку, проводимого в вузе. Отсутствие этих требований (или неследование им) в обучении детей ставит под вопрос в профессиональной подготовке реализацию идей непрерывного образования и развития художественной одарённости [1], которые невозможно осуществить без «ликвидации» у поступивших имеющегося «разрыва» между их готовностью к обучению рисунку и скорейшим обретением ими опыта, необходимого для качественного использования рисунка в формообразовании и графической подачи проектных идей [2], что делает актуальной проблему обновления содержания как самой программы дисциплины, так и её методического сопровождения в и без того «сложных» условиях нововведений. А именно – в условиях введения новых стандартов (3++) и сокращения объёма часов в предметных областях, в частности рисунка, на освоение которого в институте архитектуры и дизайна ТОГУ для первого курса в первом семестре отводится 2 часа при проведении занятия один раз в две недели, а со 2 по 6 семестр – 2 часа в неделю.

Между тем нужно осознавать, что изменение ситуации, порождённой наличием «разрыва» между готовностью ребёнка к обучению в архитектурном вузе и возросшими притязаниями к профессиональной подготовке, лежит в плоскости организации его мыследеятельности в системе «натура – мозг – рука – картинная плоскость». Деятельности, связанной с поиском образца для «подражания», познанием и преобразованием натуры как основы формообразования, что, в принципе, соотносимо с главной целью использования рисунка в вузе – подготовить обучающегося к мыслительной деятельности в создании «второй эстетической реальности», способной преобразить действительность, наделяя её новой образностью, отражённой в художественно-творческих проектах, путём изображения объектов и среды на плоскости. Следование этой цели побуждает необходимость ориентироваться в профессиональной подготовке студента на формирование у него способности адекватно изображать на картинной плоскости целостность воспринимаемой (или задуманной) сложной формы с учётом анализа составных её частей, что, в свою очередь, возможно лишь при наличии навыков аналитического мышления, способности передавать конструктивно-пространственно-объёмные характеристики предмета и понятия того, как образуется сама форма. Необходимость ориентироваться на изложенную позицию фокусирует представление о предназначении рисунка в условиях повышенных требований вводимых новых стандартов – овладение системой построения художественной формы (с использованием образа и знака), в которой изучение средств изображения выступает её составной частью, ибо в профессиональной подготовке рисунок являет собой и средство графической подачи идеи проекта, и этап в создании самой идеи от её зарождения до кристаллизации.

Взгляд на рисунок как на средство «выведения» студента на необходимый уровень его мыслительных аналитических и преобразовательных действий (в системе построения художественной формы), ориентированных в соответствии с ФГОС ВО 07.03.01 на формирование художественно-графической компетенции, связанной со способностью «представлять проектные решения с использованием традиционных и новейших технических средств изображения на должном уровне владения основами художественной культуры и объёмно-пространственного мышления» [3], требует при обновлении содержания программы по архитектурному рисунку переосмысления сути его знаниевого компонента, с тем чтобы чётко себе представить, какие учебные задания по рисунку и в каком объёме способны влиять на формирование и развитие познавательной и преобразовательной деятельности (тех или иных мыслительных операций, соотносимых с показателями фонда оценочных средств (ФОС), компонентами модели бакалавра архитектурно-художественного профиля [4], видами трудовой функции, обозначенными в профессиональном стандарте [5]).

Предназначение рисунка в вузе, рассматриваемого сквозь призму осмысления его знаниевого компонента (содержания образования в рамках компетентностного подхода), ориентированного на решение профессиональных задач (где, следуя Д.Г. Левитесу [6], значимыми становятся не столько сами знания, сколько опыт движения к овладению необходимых знаний, опыт обретения умений, опыт реализации себя в творческой и художественно-проектной деятельности, опыт использования в художественной деятельности эмоционально-ценностных отношений), определило актуальным в подготовке бакалавра средствами рисунка делать акцент на обретение студентом [5]:

знаний:

- изображения архитектурной формы на основе существующих закономерностях визуального восприятия архитектуры и понятия архитектурной композиции; выбора методов наглядного изображения архитектурной формы и пространства на картинной плоскости; особенностей графического способа изображения авторского архитектурного замысла на картинной плоскости; возможностей использования графических приёмов в раскрытии творческого архитектурно-художественного замысла;

умений:

- художественно-графически изображать на картинной плоскости замысел на основе архитектурной концепции; выбирать и применять оптимальные формы и методы изображения архитектурной формы и пространства на картинной плоскости.

Акцент на актуальность обретения указанных знаний и умений средствами архитектурного рисунка делает обязательным в обновлении программы выстроить взаимосвязь между знаниями, умениями и предназначением применяемых в вузе видов рисунка с тем, чтобы выявить содержательную суть тем заданий и определить объём аудиторной и самостоятельной работы на их выполнение с учётом необходимости:

1. Обретения графической культуры, применимой в архитектурном рисунке (предусматривает композиционное решение изображаемого на плоскости, владение линией, штрихом, пятном, поиск адекватных способов изображений воспринимаемого и задуманного). Так как основой графической культуры является графическая грамотность, то одним из средств её обретения выступает линейный (линеарный) рисунок, представленный его типами – линейно-конструктивный (рис. 1), линейно-пространственный (рис. 2), линейный с линией в одну силу, либо нанесённый с разным количеством линий по планам (рис. 3). При их выполнении следует иметь в виду, что не все линии в нём имеют одинаковое значение, есть линии, используемые при построении (вспомогательные), есть «весомые», определяющие контур изображения (абрис формы), есть линии, применяемые для выражения определённого настроения, чувств.

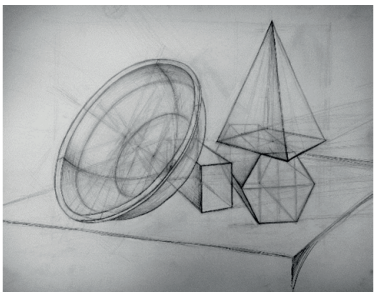


Рис. 1. Натюрморт с телом вращения. I семестр

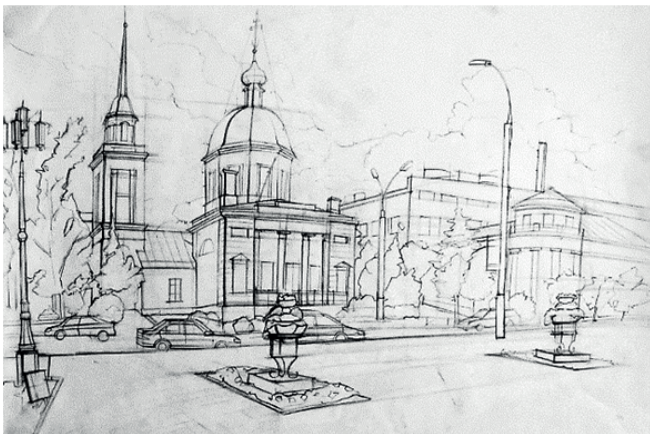


Рис. 2. Улица в Твери. IV семестр



Рис. 3. Зарисовка улицы. Тверь. IV семестр

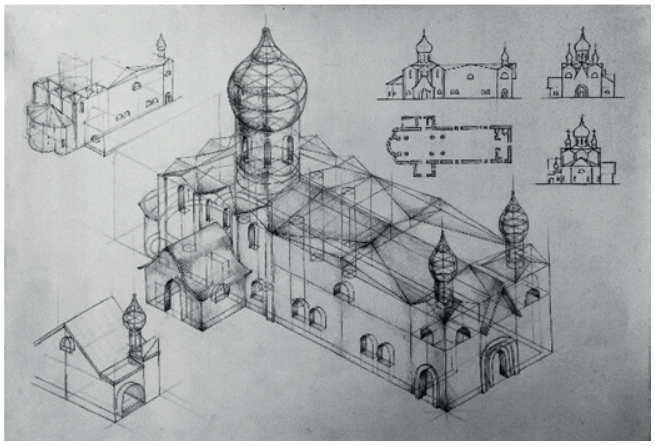
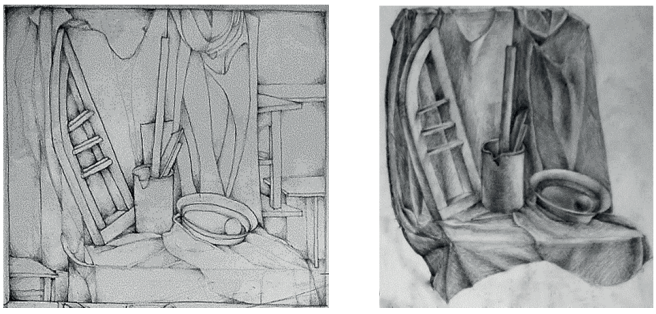


Рис. 4. Анализ формы. V семестр

2. Формирования аналитических способностей восприятия формы предмета (объекта), его конструкции, составных частей (способностей выявления конструктивных и геометрических особенностей). Этому способствует как конструктивный рисунок (рис. 1), так и рисунок с геометрическим анализом архитектурной формы (рис. 4).

3. Формирования (по законам линейной перспективы с применением валёрной линии) пространственных и объёмно-пространственных представлений архитектурной формы и среды. Сформировать представление о понятии *упрощённое пространство* (плоское и рельефное) и способы его изображения в натурной постановке позволяют плоскостной и скульптурный рисунок (рис. 5, а, б). Плоскостной строится по принципу ведения аппликационной работы из бумаги, картона и потому выполняется в одну линию с небольшим её «оттенением», имитирующим толщину «наклеиваемых» плоскостей. Скульптурный, имеющий корни своего возникновения в Древней Греции, строится по принципу неглубокого пространства, имитирующего рельефное изображение (рис. 5, б).



а б

Рис. 5. Изображение упрощённого пространства в натурной постановке:
а – плоскостное, б – рельефное. II семестр

Формированию объёмно-пространственных представлений архитектурной формы и среды способствует рисунок архитектуры, построенный по законам линейной и воздушной перспективы, в котором ставятся задачи решения как архитектурных объёмов сооружения в городской среде (рис. 6), поиска соотношений



Рис. 6. Дом Плюснина. Хабаровск. II семестр

глубины пространства (рис. 7), так и его разноплановость (рис. 8, 9). Основой этих рисунков выступает светотень, используемая с приёмом контрастного сопоставления чёткой формы объектов, находящихся на переднем плане, с лёгкими полутонами дальних планов.

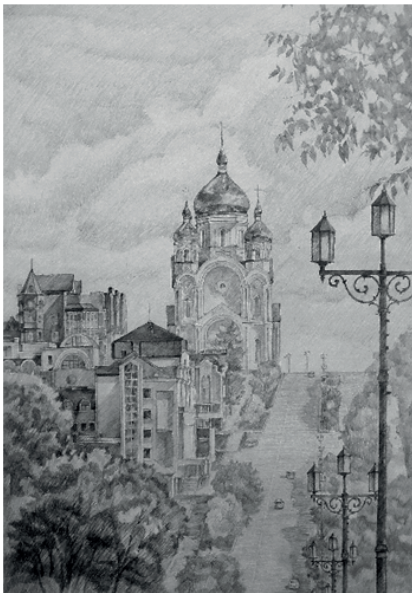


Рис. 7. Улица. Хабаровск. IV семестр



Рис. 8. Вид города Хабаровска. IV семестр

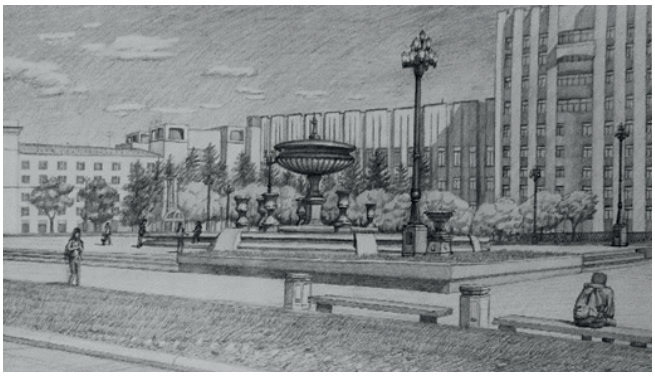


Рис. 9. Площадь. Хабаровск. IV семестр

4. Формирования навыков моделировки архитектурной формы в среде и решения городского пространства. Так как моделировка формы, в том числе и архитектурной, достигается светотенью и объёмом, то значимыми здесь выступают светотеневой (передаёт степень освещённости предмета) (рис. 10) и тональный, передающий окрас предметов по степени их светлоты, а также фактуру (рис. 11), что позволяет его широко использовать в решении тонально-силуэтных и тонально-фактурных задач. К тональному рисунку также относится и объёмный, представляемый двумя типами: объёмно-штриховым, концентрирующим внимание на объёме как доминанте выявления пластических свойств натуры, а потому передающим её тоновые отношения избирательно, без влияния внешней среды, и вторым – скульптурным (рис. 5, б).

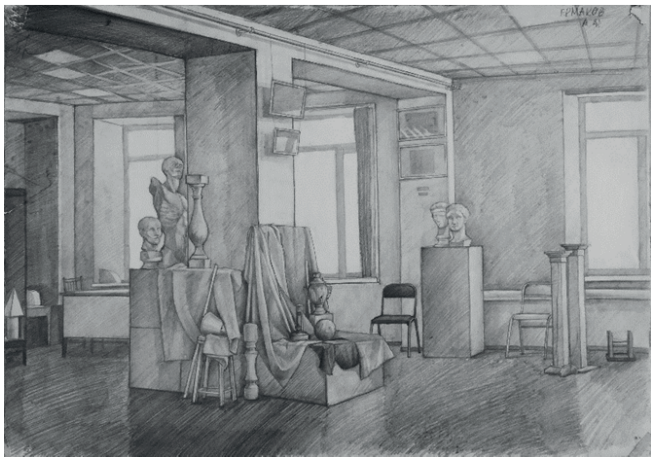


Рис. 10. В аудитории рисунка. III семестр



Рис. 11. Натюрморт. II семестр

Вообще проблема обретения опыта моделировки формы является центральной в системе подготовки бакалавра средствами рисунка, а потому формирование понятия, как образуется форма, осуществляется с использованием натурных постановок, гипсовых слепков и скульптур, изображением фигуры человека и архитектурных объектов.

5. Формирования навыков преобразовательной деятельности натуры на картинной плоскости с приданием создаваемому изображению определённой образности. Основываясь на существовании двух базовых процессов, сопутствующих акту творчества, суть которых – превращение «незнакомого» (неизвестного для себя) в «знакомое» и далее ставшее известным «знакомым» для себя в «незнакомое» для других (У. Гордон) [7], и возможности их использования в формообразовании с помощью механизмов-аналогий (личной, прямой, символической, фантастической) в решении творческих (преобразовательных) задач, мы видим необходимым задействовать в изобразительной деятельности рисунок исторической реконструкции (рис. 12), декоративный (рис. 13), придающий изображению условно-декоративную, фантазийную образность.



Рис. 12. Набережная Твери XIX века. V семестр



Рис. 13. Мир природы. VI семестр

6. Обретения опыта раскрытия сути архитектурной идеи на основе построения художественной формы с использования разных способов её изображения. Процесс определения и раскрытия сути архитектурной идеи в рисунке связан, как



Рис. 14. Краеведческий музей. Хабаровск. VI семестр



Рис. 15. Идиллия. VI семестр

правило, с созданием концепции будущего архитектурно-художественного произведения, его замысла, разработки сюжета на основе поиска новых форм в интерпретации либо имеющегося, либо когда-то «увиденного». В связи с этим создание «нового» как «нового понятия о старом предмете», т.е. нахождение «новых форм для старого содержания» [8, с. 144] находит своё отражение в архитектурном рисунке: *изображающем с натуры* особое её видение на основе выявления её конструктивно-технического образа (рис. 14); *создаваемом по воображению* (используется для конструирования (создания) новой архитектурно-пространственной среды экстерьера, интерьера (в перспективе, в аксонометрии и т.д.) (рис. 15), *выполненном по представлению* (воспроизводит архитектурный объект с недоступной для «обыденности» точки зрения (перспектива с «птичьего полёта», в системе отсчёта по ортогонали и т.п.) (рис. 16); *воспроизводящем новизну взгляда* на архитектуру будущего (рис. 17).

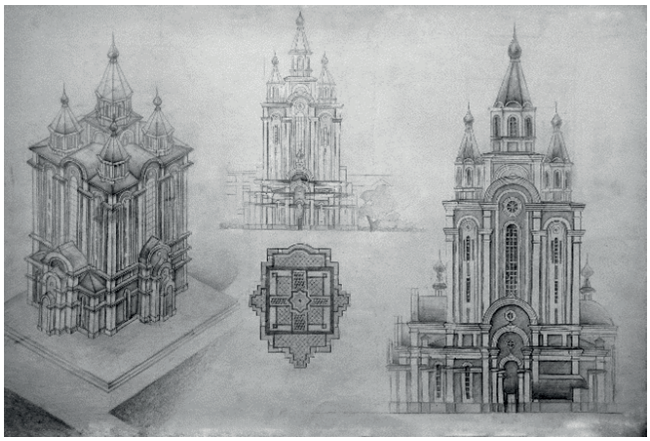


Рис. 16. Градо-Хабаровский собор Успения Божьей Матери. Хабаровск. V семестр



Рис. 17. Архитектурная фантазия. VI семестр

Практика использования разных видов и типов рисунка в высшей школе показала, что акцент в подготовке бакалавра на выстраивание взаимосвязи между программными знаниями, умениями, необходимыми для овладения опытом преобразовательной деятельности в формообразовании, и возможностью рисунка влиять на их овладение путём организации мыследеятельности студента в системе «натура – мозг – рука – картинная плоскость» дает возможность обеспечить последовательность в составлении тем учебных заданий по семестрам, что позволит обновить программу дисциплины «Архитектурный рисунок», вариативный подход к реализации которой обеспечит преемственность в их освоении по годам обучения с учётом имеющегося уровня готовности к обучению рисунку у поступивших.

Библиографический список

1. Андреев В.Н., Андреев Н.В. Два пути познания мира и значимость их использования в решении проблемы развития художественной одарённости. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 173 – 176.
2. Андреев В.Н., Андреев Н.В. Виды рисунка и значимость их выполнения на факультете архитектуры и дизайна ТОГУ. *Новые идеи нового века – 2014*: материалы XIV Международной научной конференции: в 3 т. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2014; № 2: 300 – 306.
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура», 2017. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/ 070301_B_3_29062017.pdf
4. Андреев В.Н., Андреев Н.В. Концептуализация модели бакалавра как способ совершенствования личностно-профессиональной подготовки студентов архитектурно-художественного профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 4: 142 – 145.
5. *Профессиональный стандарт: 10.008. Архитектор*. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/10.008-arhitektor.html
6. Левитес Д.Г. *Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2001.
7. Гордон У. *Синектика: Развитие творческой способности*. Нью-Йорк, 1961.
8. Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие*. Перевод с английского. Москва: Архитектура-С, 2007.

References

1. Andreev V.N., Andreev N.V. Dva puti poznaniya mira i znachimost' ih ispol'zovaniya v reshenii problemy razvitiya hudozhestvennoj odarennosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 173 – 176.
2. Andreev V.N., Andreev N.V. Vidy risunka i znachimost' ih vypolneniya na fakul'tete arhitektury i dizajna TOGU. *Novye idei novogo veka – 2014*: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 3 t. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014; № 2: 300 – 306.
3. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 07.03.01 «Arhitektura», 2017. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/ 070301_B_3_29062017.pdf
4. Andreev V.N., Andreev N.V. Konceptualizaciya modeli bakalavra kak sposob sovershenstvovaniya lichnostno-professional'noj podgotovki studentov arhitekturno-hudozhestvennogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 4: 142 – 145.
5. *Professional'nyj standart: 10.008. Arhitektor*. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/10.008-arhitektor.html
6. Levites D.G. *Shkola dlya professionalov, ili Sem' urokov dlya teh, kto uchit*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2001.
7. Gordon U. *Sinektika: Razvitie tvorcheskoj sposobnosti*. N'yu-Jork, 1961.
8. Arnhejm R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Arhitektura-S, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.06.20

УДК 37.017 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00662

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*

Urusova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessian State University n.a. U.D. Aliev (Karachayevsk, Russia), E-mail: urusovazur@mail.ru*

EDUCATION OF A HUMANE PERSONALITY IN THE PEDAGOGY OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS. The article deals with the current problem of educating a student's humane personality who owns ethnic and all-Russian culture. Folk pedagogy should be integrated into the new pedagogical thinking, as it contains a lot of ideas that correspond to the modern tasks of forming a humanistic-oriented personality. The priority of the universal begins with the revival of undeservedly forgotten humanistic traditions and spiritual heritage of peoples. 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.

Key words: **education, humanism, personality, folk pedagogy, ethnic culture.**

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

ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме воспитания гуманной личности обучающегося, владеющего этнической и общероссийской культурой. Народная педагогика должна быть интегрирована в новое педагогическое мышление, так как содержит немало идей,соответствующих современным задачам формирования гуманистически ориентированной личности. Приоритет общечеловеческого начинается с возрождения незаслуженно забытых гуманистических традиций и духовного наследия народов. В современных условиях перспективы развития российской образовательной системы рассматриваются в контексте диалектики приобщения к национально-ральным, российским и мировым ценностям культуры.

Ключевые слова: **воспитание, гуманизм, личность народная педагогика, этническая культура.**

Этнополитическая стратегия России в области образования способствует целенаправленному использованию элементов этнокультуры в педагогическом-процессе: важнейших государственных программных документов в области образования: Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЭ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации», согласно п. 1 ст. 3 которогогосударственная политика и правовое регулирование отношений в сфереобразования основываются на принципе «защиты и развития этнокультурных особенностей и традиций народов РФ в условиях многонационального государства», Федеральные государственное образовательные стандарты общего образования нового поколения.

Актуальность использования опыта народной педагогики усиливается проблемами, возникающими в связи с интенсивными процессами возрождения национального самосознания народов. Неподготовленность к решению проблем национально-культурного возрождения, межэтнических отношений, обусловленных незнанием истории, культуры своего и других народов, в ряде регионов России способствует деформации межэтнических и межнациональных отношений, а в отдельных случаях приводит к возникновению конфликтов, проявлению национального эгоизма.

В этих условиях российские педагоги получили возможность заниматься теоретическим обоснованием путей и способов развития потенциальных способностей растущего человека, обогащением его духовного и интеллектуального потенциала, формированием опыта творческой деятельности по преобразованию себя и окружающего мира на гуманных началах (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский и др.).

Сложный характер жизни нашего общества предъявляет сегодня повышенные требования к личности, потому что она должна принимать оптимальные решения, совершать гуманные поступки даже в самых неожиданных,сложных ситуациях. Вот почему принцип гуманизма как основа педагогики выходит сегодня на передний план и призывает нас шире охватить и глубже вникнуть в мудрый клад исторического воспитательного опыта.

Согласно системному подходу, формирование и развитие ценностных ориентаций личности осуществляется в неразрывной связи с культурно-историческим процессом, с историей собственного этноса на основе взаимодействия личности с социальной средой. Важнейшим элементом социальной среды является этническая культура, складывающаяся под воздействием исторического развития этноса и обеспечивающая сохранение этнической ментальности, этнического характера.

«Особое значение приобретает образование, призванное творчески транслировать ценности традиционной педагогической культуры общества, личности. Подготовить личность к жизни в этом неустойчивом, динамичном и непредсказуемом мире, воспитать человечность в человеке, раскрыть его творческие силы и способности, содействовать развитию его таланта, внутренней и внешней культуры – цель образования настоящего и будущего» [1, с. 202].

Усиливающийся интерес к народной педагогике не является случайным, ибо она представляет собой часть этнической культуры народа, формирующей основы этики и морали. В настоящее время, когда педагогическая наука ищет пути выхода из сложившегося ранее кризисного положения, она вновь и вновь возвращается к народным традициям. Народная педагогика имеет все основания дополнить современную педагогическую теорию, усиливая в ней общечеловеческие идеи в их национально-исторической интерпретации.

Три заповеди К.Д.Ушинского для России – из категории вечных ценностей. Во-первых, «каждый народ имеет свою характеристическую систему воспитания», во-вторых, «в душе каждого человека черта национальности коренится глубже всех прочих» и, в-третьих, «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое» [2]. Все, что пишет К.Д. Ушинский о народности, важно для всех народов. Он не выделяет национальности и не акцентирует внимание на национальном.

Это тем более важно в наши дни, когда в результате развития техногенной цивилизации произошло определенное игнорирование принципа народности, провозглашенного великими педагогами прошлого – Я.А. Коменским и К.Д. Ушинским, что привело к значительной утрате духовности и нравственных основ общественного сознания, к формированию социальной общности, теряющей свою национальную определенность.

Изучение истории развития народной педагогической мысли показывает, что ее генезис определяется гуманистическим характером стихийно складывающихся в народной среде взаимоотношений. Народная педагогика олицетворяет собой думы и чаяния народа, отражает его идеалы, воззрения, представления о человеке, семье, детях, о воспитании подрастающего поколения. В созданных человеком, передаваемых из поколения в поколение и бытующих до наших дней народных обычаях, традициях, праздниках, обрядах, играх, фольклоре нашло свое яркое выражение неоценимое богатство педагогической культуры народов.

В народной педагогике сконцентрирован весь человеческий опыт воспитания. В ней имеются ответы на многие проблемы современности.

Практически любая отрасль науки о воспитании берет свое начало в народности, поэтому не должно быть искусственного разделения между научной и народной педагогикой. По большому счету, существует лишь одна педагогика, где центральное место, наряду с другими принципами, занимает принцип народности, сутью которой является гуманность.

Вечность воспитания как наиболее устойчивая социальная категория подтверждается всем ходом исторического развития и человека, и каждого из народов. С одной стороны, без воспитания немыслимо сохранение народом исторической памяти, с другой стороны, исторические события, сведения о которых сохраняются в народной памяти, являются одним из наиболее эффективных факторов воспитательного воздействия на подрастающее поколение, независимо от быстротекущих социальных изменений. Благодаря исторической памяти реализуется универсальная социально-культурологическая и педагогическая идея преемственности как основы настоящего, прошлого и будущего в развитии культурного процесса.

Диалектическое единство национального и общечеловеческого предполагает учет национальных и индивидуальных особенностей подрастающего поколения, знание национальных традиций и специфики их влияния на личность. Формы и методы гуманистического воспитания, несмотря на объективную аналогию его содержания, имеют специфику в каждом регионе России, определяемую характером социально-экономического, культурного развития, национальным составом, спецификой обычаев, традиций народов и наций. Поэтому научная теория гуманистического воспитания лишь тогда станет эффективным средством формирования личности воспитанника, когда ее идеи будут сочетаться с гуманистическими идеями народной педагогики, когда в ней будут отражены знания и опыт народа, народное педагогическое творчество.

Изучение истории развития народной педагогической мысли показывает, что ее генезис определяется гуманистическим характером стихийно складывающихся в народной среде взаимоотношений. Народная педагогика олицетворяет собой думы и чаяния народа, отражает его идеалы, воззрения, представления о человеке, семье, детях, о воспитании подрастающего поколения. В созданных человеком, передаваемых из поколения в поколение и бытующих до наших дней народных обычаях,традициях, праздниках, обрядах, играх, фольклоре нашло свое яркое выражение неоценимое богатство педагогической культуры народов.

Гуманистическим воспитательным потенциалом отличается и этнопедагогическая культура народов Северного Кавказа.

Северный Кавказ – уникальный в этнокультурном, этносоциальном плане регион современной России. Его специфика заключается в его полиэтничности и размытости этнических ареалов, взаимодействии разных цивилизационных и этнокультурных типов,менталитетов,модернизма и традиционализма. Особенности жизни выработали у народов этого региона специфические динамические стереотипы этнического поведения.

В связи с этим возникает необходимость обоснования новых педагогических подходов к усвоению социальных норм и ценностей традиционными средствами народной педагогики, гармоничного сочетания инновационного и традиционного в организации педагогически направленного воспитания гуманистически ориентированной личности учащегося.

Позитивных гуманистических общечеловеческих ценностей у всех народов больше, чем негативных. Каждый отдельно взятый народ вносит самобытную лепту в мировую цивилизацию и имеет свою нишу в сфере человеческих отношений.

«Будь человеком! – такое короткое, но ёмкое требование выдвигалось перед ребёнком, как только он начинал понимать смысл жизни. Под словом «человек», «человечность» горцы подразумевали и подразумевают носителя определённого кодекса морали и этики поведения в обществе и быту. Значение этого кодекса не является привилегией кого-либо – его должен постичь каждый, ибо без знаний этих правил невозможно жить в горах – такова первосуть представлений человека гор о чести, человеческом призвании, об обязанностях перед отцом и матерью, народом, родом, аулом» [3, с. 11]. Более того, слово «человек» у горских народов внесено в корень таких нравственных понятий, как «гуманность», «порядочность», «человечный».

Суть горского воспитания выразил и народный поэт Дагестана Р. Гамзатов:

- «Горец клянётся: «Человеком родился – Человеком умру!»;
- Хвала горца: «Таких людей больше нет. Он был человеком»;
- Проклятие горцев: «Пусть не будет в вашем роду ни человека, ни коня»;
- Осуждение горцев: «Не тратьте на него слово. Он же не человек»;
- Правило горцев: «Продай поле и дом, потеряй всё имущество, но не продавай и не теряй в себе человека» [4, с. 247].

Бгажноков Б.Х. отмечает, что «…человечность – система позитивных, объединяющих чувств и реакций. Во всём мире она ассоциируется с любовью, состраданием, пониманием,... Но, пожалуй, прежде всего с любовью как наиболее полным и точным выражением полноценной внутренней связи между людьми» [5, с. 98].

Многолетний опыт изучения этнопедагогики горских народов позволяет нам сделать вывод, что главная задача горского воспитания – воспитание человечности в человеке. Человечность – первая заповедь и характерная черта горцев Северного Кавказа. В их представлении человек – это не просто название, но и звание, притом звание высокое, и добиться его непросто.

«Свои педагогические понятия народ назвал «Закон гор». Это – верность и любовь к родине, к родному очагу, человечность, благородство, чуткость, деликатность, честность, мужество, гостеприимство, трудолюбие и т.д.» [6, с. 12].

Гуманистическое воспитание в горской педагогике включало в себя такие традиции отношений к людям, как любовь и заботливое отношение к детям, уважение к старшим, к женщине, к человеку труда, гостеприимство, вежливость, скромность и т.д. Все эти традиции возникали и крепли, проходя проверку массового опыта, в течение веков входили в жизнь народа, глубоко проникали в сознание и психологию людей, стали неотъемлемой частью культуры народа, его самосознания.

Суть гуманизма любой нации, какое бы положение она ни занимала в мировой истории, заключается в достижении общности человечества. Взаимная любовь, социальная справедливость, святое право каждого члена общества на жизнь, свободу и человеческое достоинство,нераздельность смысла и целей существования любого народа, свобода от своекорыстия личности и от национального эгоизма – все это относится к любой национальной культуре народов России.

Для этнического самосознания горских народов характерны свои символы и ценности, проверенные временем. Особенностью традиционных педагогических культур народов Северного Кавказа, например, являются гуманное отношение к ребенку, женщине, гостеприимство, почитание родителей, уважительное отношение к старшим и др.

Формирование гуманистических идеалов, и прежде всего, отношения к человеку как ценности является одной из главных задач современого воспитания.

От ориентации системы образования на этническую культуру как интегративный социальный и личностный феномен во многом зависит сохранение ценностей этнической культуры, принятие объектом образовательного процесса гуманистических ценностей.

Современная общеобразовательная школа нуждается во внедрении этнокультурного компонента в обучение и воспитание школьников.

Ведь благодаря такому подходу происходит приобщение детей к ценностям культуры, а также создаются условия для формирования личности, владеющей этнической, общероссийской и мировой культурами.

Анализ реальной практики и результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что современный педагог не оправдывает ожиданий общества в плане реализации им этнокультурологических функций. Значительная часть педагогов не владеет полным объемом информации по этнопедагогике, не умеет использовать ее богатейший педагогический потенциал, не имеет навыков использования этнопедагогического материала в современном воспитательно-образовательном процессе.

Отсутствие этнокультурологической составляющей в мировоззренческой позиции педагога в современных социокультурных условиях представляется довольно пагубным фактором для будущего нашей страны.

Регионализация, связанная с разграничением полномочий федерального и регионального уровней системы образования с сохранением единого образовательного пространства, способствовала появлению различных концепций подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработанных С.Г. Вершловским, В.Г Воронцовой, И.А. Колесниковой и др.

Смещение исследовательских акцентов в область региональных систем педагогического образования требует создания и обоснования прогностических моделей вузовской (и послевузовской) подготовки учителя, а также их апробации в реальном процессе его профессионального становления в специфических регионально-этнокультурных условиях.

В заключение отметим, что, только поднявшись на вершину своей культуры, человек может раскрыть для себя общечеловеческие ценности, усвоить общемировую культуру. Культурно-педагогическое наследие каждого этноса содержит в себе уникальный образовательный потенциал, который может быть успешно реализован посредством системы образования. Актуализация традиционных педагогических взглядов, достижений культуры этносов должна стать главным фактором формирования нравственно-этической и социальной базы личности.

Библиографический список

1. Батчаева Х.Х.-М. *Духовно-нравственное воспитание личности в современных социокультурных условиях:* сборник научных трудов АН ЧР. 2018; № 6: 201 – 207.
2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва: Педагогика, 1998; Т.1.
3. Мирзоев Ш.А. *Народная педагогика: Словесные средства воспитания*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1984.
4. Гамзатов Р. *Мой Дагестан*. Махачкала: Дагиздат, 1985.
5. Бгажноков Б.Х. *Адыгский этикет*. Нальчик, 1978.
6. Батчаева Х.Х.-М. *Нравственное воспитание в карачаевской народной педагогике*: монография. Карачаевск: КЧГПУ, 2001.

References

1. Batchaeva H.H.-M. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: sbornik nauchnyh trudov AN ChR. 2018; № 6: 201 – 207.
2. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1998; T.1.
3. Mirzoev Sh.A. *Narodnaya pedagogika: Slovesnye sredstva vospitaniya*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1984.
4. Gamzatov R. *Moj Dagestan*. Mahachkala: Dagizdat, 1985.
5. Bgazhnokov B.H. *Adygskij `etiket*. Nal'chik, 1978.
6. Batchaeva H.H.-M. *Nravstvennoe vospitanie v karachaevskoj narodnoj pedagogike*: monografiya. Karachaevsk: KChGPU, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00663

Baharloo H., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Humanities,Tarbiat modares University (Tehran, Iran), E-mail: baharloo@modares.ac.ir*
Dastamooz S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Literature, Alzahra University (Tehran, Iran), E-mail: s.dastamooz@alzahra.ac.ir*
Shirazi A., *MA student (Russian language teaching), Department of Russian Language, Faculty of Humanities,Tarbiat modares University (Tehran, Iran), E-mail: azam_shirazi@modares.ac.ir*

ANALYSIS OF IRANIAN STUDENTS' ERRORS IN EXPRESSING THE RUSSIAN INTERROGATIVE SENTENCES WITH INTONATION CONSTRUCTION 2.

Any language speaker is able to transfer his thoughts or to add additional meaning of what he wants to say and uses a variety of means and tools, including lexical, grammatical, morphological, and phonetic. This research work is dedicated to analyze of Iranian students' errors in expressing the Russian interrogative sentences intonation with IC-2 .The analysis is based on the instrumental method and has done with the Praat software. The research results show that the complexity of the structure as an intralingual factor can have a negative effect on the correctness of intonation. This is evidenced by the fact that in constructions with polysyllabic

interrogative word the average error rate has increased. In addition, the level of education does not have a significant effect on the possibility of error. Impact of mother tongue can be considered as the most important factor in the occurrence of error, although accurate and final determination of the role of interference requires independent research.

Key words: **intonation construction, acoustic error analysis, interrogative sentence, Russian language, Iranian students, praat.**

Х. Бахарлу, *канд. филол. наук, ст. преп., Факультет гуманитарных наук, кафедра Русского языка, университета Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: baharloo@modares.ac.ir*
С. Дастамуз*, канд. филол. наук, ст. преп., Факультет Литературы, кафедра Русского языка, университета Аль-захра, г. Тегеран, E-mail: s.dastamooz@alzahra.ac.ir*
А. Ширази*, магистрант, Факультет гуманитарных наук, кафедра Русского языка, университета Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: azam_shirazi@modares.ac.ir*

АНАЛИЗ ОШИБОК ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫРАЖЕНИИ РУССКИХ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ИК-2

Носитель любого языка для передачи своей мысли, а также включения добавочного значения к основной мысли использует разные способы и средства, в том числе лексические, грамматические, морфологические, фонетические и т.д. Данная работа посвящена анализу ошибок иранских студентов при выражении интонационных конструкций русских вопросительных предложений с ИК-2. Анализ сделан по инструментальному методу и с помощью компьютерной программы Praat. Результаты исследования показывают, что усложнение конструкции как внутриязыковой элемент может оказать негативное влияние на правильность интонации. Об этом свидетельствует то, что в конструкциях, где вопросительное слово многосложное, средний уровень ошибок увеличился. При этом уровень обучения не оказывает значимого влияния на вероятность появления ошибок, но воздействие родного языка можно считать важным фактором в появлении ошибок, хотя точное и окончательное определение роли интерференции нуждается в самостоятельном исследовании.

Ключевые слова: **интонационная конструкция, вопросительное предложение, акустический анализ ошибок, praat, русский язык, иранские студенты.**

Понятие ошибки относится к основным терминам в методике преподавания иностранных языков. Рассмотрение ошибок, знание причин их возникновения и представление методов их преодоления могут помочь правильному обучению языку. В методике преподавания ошибка определяется как отклонение от языковой нормы, но по поводу сущности указанного отклонения иногда встречаются несовпадения в разных подходах: например, в коммуникативном подходе в качестве теории относительности ошибкой считается не любое отклонение от нормы, а отклонение, ведущее к искажению смысла высказывания. Ошибки могут появляться по разным причинам: интерференция, интерязык, супергенерализация, методический просчет обучающего, лингвистический фактор и т.д.

С лингводидактической точки зрения, когда заканчивается процесс обучения и контроль, начинается процесс анализа ошибок. Т.М. Балыхина, рассматривая ошибки и их сущности в психологии, психолингвистике и лингвистике, пишет, что «анализ ошибок помогает осуществить обратную связь в педагогическом процессе, что данные являются показателем действенности методических приемов, служит основным стимулом возникновения прогрессивных тенденций в методике, свидетельствующих о ее саморазвивающейся структуре» [1, с. 57].

Из основных объектов рассмотрения при анализе ошибок в обучении иностранным языкам можно отметить их классификацию. Разногласия в этой области появляются, прежде всего, в результате различия в критериях классификации. Для классификации ошибок в лингводидактике сосредоточиваются на разных критериях, в том числе на иерархическом уровне языка – фонетическом, лексическом, грамматическом, в котором делается ошибка [2, с. 183].

Что касается фонетического уровня, ошибки рождаются на двух основных уровнях звукового строя языка: сегментном или суперсегментном. Среди указанных единиц основной объект этой исследовательской работы составляет интонация. Интонация, по Е.А. Брызгуновой, определяется как «изменение основного тона, интенсивности и длительности звучащего предложения» [3, с. 16]. Интонация в связи с ее разнообразными функциями играет очень важную роль в любом языке. Интонация может различать предложения разных типов. В зависимости от вида интонации в предложении можно передавать разные значения. Например, «грамматические значения вопроса и утверждения: *Сегодня воскресенье? Сегодня воскресенье*» [4, с. 339]. В связи с указанными функциями обучение интонации играет важную роль также в лингводидактике.

Настоящая исследовательская работа посвящена анализу ошибок иранских студентов, когда материал обучения – это интонационная конструкция 2 русского языка в вопросительном значении. Статья отличается тем, что в ней в первый раз интонационные ошибки иранских студентов, изучающих русский язык, рассматриваются на основе инструментального анализа с помощью программы Praat.

Материалом данного исследования служат книги и учебные пособия по фонетике и собранные материалы из речи иранских персоговорящих студентов. Основной материал анализа составляют 4 вопросительных высказывания: предложения *Кто это?* и *Когда урок?* (блок 1) относятся к более простой форме произнесения, состоящей только из двух слов, а предложения *Как вас зовут?* и *Сколько стоит чай?»*(блок 2) в связи с наличием большего количества синтагм в структуре высказывания считаются более сложной формой. Предложения были выбраны из книги «Звуки. Ритмика. Интонация» [5, с. 261] и «От звука к слову» [6, с. 58]. Критерием выбора высказываний были разнообразность в общей схеме интонации, а также краткость и словесная легкость.

Информантами анализа выступили 19 студентов, изучающих русский язык как иностранный в вузах Ирана (6 бакалавров разных этапов обучения, 11 магистрантов и 2 аспиранта).

Данная работа написана на основе метода инструментального анализа для выявления ошибок, а также описательного метода, при котором составляется теоретическая база анализа фонетических ошибок. В работе произведен инструментальный анализ с помощью программы Praat (version 6.0.37). Программа дает следующие акустические параметры: интенсивность, длительность, максимум и минимум частоты в полном диапазоне. Все графики содержат цифровые параметры интенсивности в децибелах, длительности в миллисекундах и частоты в герцах. На первом этапе исследования осуществлялась запись речевой продукции студентов по Zoom X-6 в естественных условиях аудитории. Во всех предложениях место центра было определено студентами. На втором этапе был произведен инструментальный анализ с помощью программы Praat. При анализе после записи голосов информантов полученные акустические схемы и данные сопоставлялись с данными и схемами, полученными из анализа интонирования данного высказывания в книгах «Звуки. Ритмика. Интонация» [5, с. 261] и «От звука к слову» [6, с. 58].

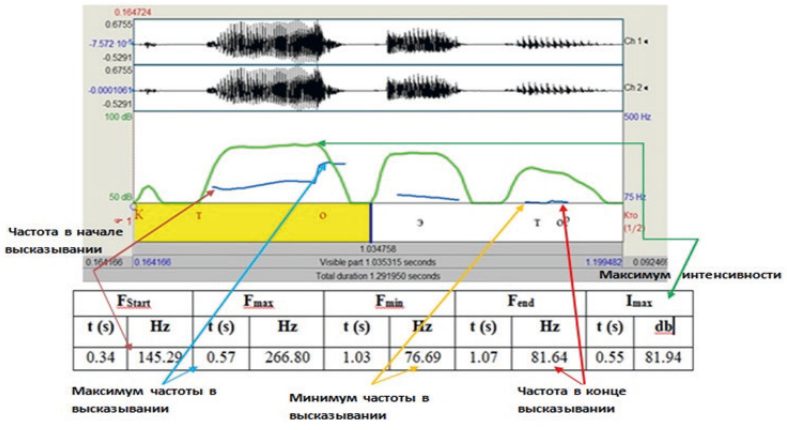
При анализе интонационной конструкции выписанные из указанных источников предложения расчленили на следующие составляющие части: предцентр, центр, постцентр, конец высказывания. Далее на основе акустических данных, полученных из программы Praat, проанализировали предложения в следующем порядке:

– для анализа восходящего или нисходящего характера предцентра проанализировали уровень повышения и понижения тона в начале предложения (т.е. $F_{max} - F_{start}$);

– для определения центра интонационной конструкции рассчитывалось отличие времени максимума частоты высказывания от времени предполагаемого фразового ударения (т.е. $t_{max} - t_{фр.у.}$);

– для определения восходящего или нисходящего характера постцентра рассчитывалось отличие частоты в конце высказывания от максимальной частоты в центре (т.е. $F_{end} - F_{max}$);

– ударный слог, носящий логическое ударение, определялся по временному интервалу между максимумом интенсивности и конечной интенсивностью высказывания (т.е. $t_{Imax} - t_{Iend}$);

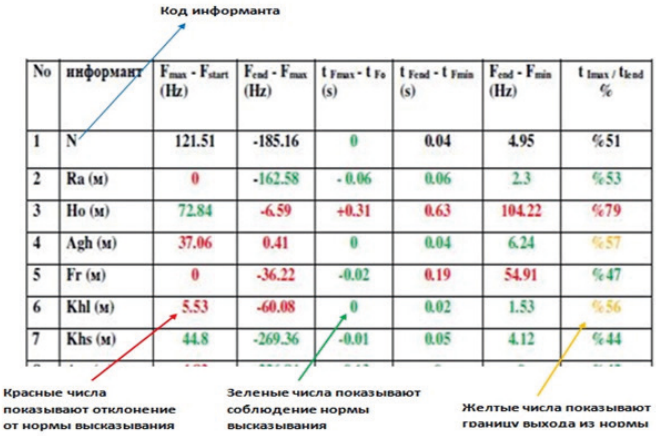


F_{Start}		F_{max}		F_{min}		F_{end}		I_{max}	
t (s)	Hz	t (s)	Hz	t (s)	Hz	t (s)	Hz	t (s)	db
0.34	145.29	0.57	266.80	1.03	76.69	1.07	81.64	0.55	81.94

Рис. 1. Информация анализа интонирования с помощью программы Praat

– для анализа позиции конца высказывания рассчитывалось различие в частоте конца высказывания и минимум частоты высказывания, а также временной интервал между этими двумя точками (т.е. $F_{end} - F_{min}$) и ($t_{end} - t_{min}$). Указанные критические точки показаны на рис. 2.

Информация об интонировании информантов зафиксирована в таблицах в следующем виде на рис. 2:



No	информант	$F_{max} - F_{start}$ (Hz)	$F_{end} - F_{max}$ (Hz)	$t_{Fmax} - t_{Fo}$ (s)	$t_{Fend} - t_{Fmin}$ (s)	$F_{end} - F_{min}$ (Hz)	t_{Imax} / t_{Iend} %
1	N	121.51	-185.16	0	0.04	4.95	%51
2	Ra (м)	0	-162.58	- 0.06	0.06	2.3	%53
3	Ho (м)	72.84	-6.59	+0.31	0.63	104.22	%79
4	Agh (м)	37.06	0.41	0	0.04	6.24	%57
5	Fr (м)	0	-36.22	-0.02	0.19	54.91	%47
6	Khl (м)	5.53	-60.08	0	0.02	1.53	%56
7	Khs (м)	44.8	-269.36	-0.01	0.05	4.12	%44

Рис. 2. Пример зафиксированных акустических данных произнесения информантов

Для анализа ошибок иранских студентов при произнесении ИК-2 мы выбрали четыре предложения. В связи с тем, что характер интонирования зависит от места логического ударения в предложении, мы пытались выбрать по 2 видам от самых частотных возможных вариантов. Таким образом, предложения *Кто это?* и *Когда урок?* (блок 1) относятся к более простой форме произнесения, состоящей только из двух слов, а в предложениях *Как вас зовут?* и *Сколько стоит чай?* (блок 2) наличие разных синтагм в структуре высказывания ведет к более сложной форме произнесения. Далее в работе приведены результаты анализа указанных интонационных конструкций, а также анализа ошибок иранских студентов при их интонировании.

1.1. Анализ предложения блока 1

Кто это?

Анализ, сделанный с помощью программы Praat, касающийся изменений высоты и интенсивности при произнесении данного предложения носителем русского языка, показывает, что в данном вопросительном предложении правильная интонация зависит от реализации следующих акустических признаков:

повышение тона в предцентре в размере 121,51 Hz ($F_{max} - F_{start}$ = 121,51), т.е. повышение частоты на 77,74%;

– нисходящий тон в постцентре и понижение тона на 185,16 Hz ($F_{end} - F_{max}$ = -185,16), т.е. понижение частоты на 62,04%;

– центр интонационной конструкции должен быть в пределах ударного слога вопросительного местоимения «кто?» ($t_{Fmax} - t_{Fo}$ = 0);

– приблизительное совпадение точки минимума частоты с последней точкой регистрации частоты ($t_{Fend} - t_{Fmin}$ = 0,04);

– приблизительное совпадение минимальной частоты произнесения с последней регистрированной частотой ($F_{end} - F_{min}$ = 4,59);

– логическое ударение (определяется на основе максимального уровня интенсивности) должно быть в пределах слога «о» в слове «кто». В речи носителя логическое ударение поставлено на слог, где произнесено 51% от всего высказывания.

Тонограмма данного высказывания, а также таблица акустических признаков его интонирования показаны на рис. 3.

Анализ произнесенных информантами высказываний показывает, что:

– предцентровая часть в интонировании информантов часто является ровной. Средний уровень частоты в столбце $F_{max} - F_{start}$ для информантов составляет 30,39 Hz, что свидетельствует о более ровной частоте по сравнению с носителем языка. Основное отклонение от нормы произнесения происходит в предцентровой части. Только у двух информантов (из 19) уровень повышения частоты находится в пределах прогнозированного уровня;

– постцентровая часть у 73% информантов произносится нисходящим тоном с достаточным понижением частоты. Средний уровень понижения частоты в постцентре составляет 160.42 Hz;

– частота произнесения в конце высказывания и минимум частоты в интонировании носителя отличаются на 4,95 Hz, а в речи информантов в среднем на 14,95 Hz. Указанное отличие в четырех случаях влияет на правильное интонирование предложения и делает интонацию информантов восходящей;

– время конечной части высказывания и время последней точки регистрации частоты, для которых в речи носителя зафиксировано незначительное отличие (0,04 s), и показывает нисходящий тон постцентровой части, который в речи информантов в среднем отличаются на 0,12 s, т.е. точка минимума частоты обычно находится перед точкой конца высказывания. У четырех информантов для указанного фактора зафиксировано значительное отклонение от нормы;

– на основе анализа интонации носителя языка ясно, что центр интонационной конструкции должен быть в пределах звука [о] *«кто»*. Средний уровень времени произнесения центра в интонации информантов составляет 1,57 s, что свидетельствует о предшествовании центра по отношению к звуку [о], хотя указанное отклонение в большинстве случаев не влияет на характер интонирования;

– при анализе места логического ударения в произношениях информантов не зафиксированы значимые отклонения от нормы (кроме одного случая), хотя в некоторых случаях оно поставлено в конце вопросительного местоимения и слишком близко к последующему слову. В речи информантов логическое ударение поставлено в среднем на слог, где произнесено 50,78% от общего высказывания.

Когда урок?

Данное предложение состоит из двух слов (вопросительное местоимение и существительное), но отличается от предыдущего многосложностью местоимения.

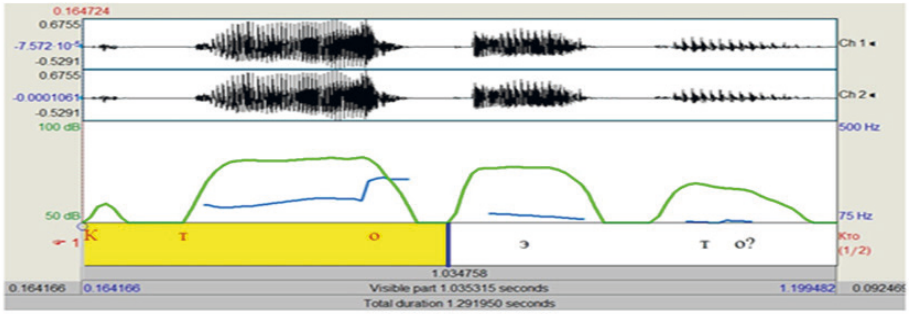
Основные акустические признаки правильного произношения данного предложения заключаются в следующем:

– повышение тона в предцентре в размере 23,58 Hz ($F_{max} - F_{start}$ = 23,58). Повышение частоты меньше, чем в предыдущем высказывании, может быть связано с многосложностью вопросительного предложения и показывает более плавный характер предцентра;

– нисходящий тон в постцентре и понижение тона на 169,61 Hz ($F_{end} - F_{max}$ = -169,61), т.е. понижение частоты на 58%, что является в пределах понижения в предыдущем высказывании;

– центр интонационной конструкции должен быть в пределах ударного слога вопросительного местоимения *«когда»* ($t_{Fmax} - t_{Fa}$ = 0);

– совпадение точки минимума частоты с последней точкой регистрации частоты ($t_{Fend} - t_{Fmin}$ = 0);



FStart		Fmax		Fmin		Fend		Imax	
t (s)	Hz	t (s)	Hz	t (s)	Hz	t (s)	Hz	t (s)	db
0.34	145.29	0.57	266.80	1.03	76.69	1.07	81.64	0.55	81.94

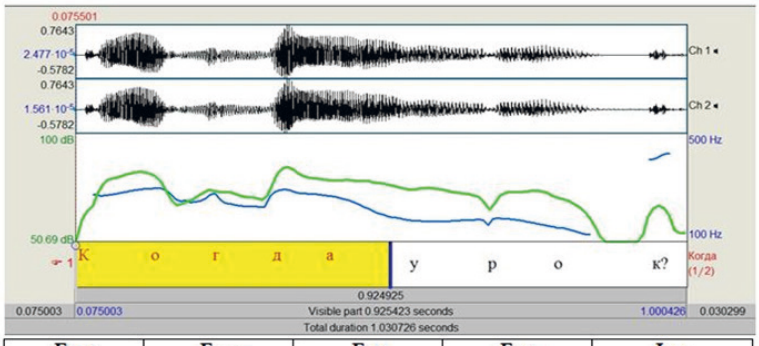
Рис. 3. Тонограмма и акустические данные высказывания *«Кто это?»*, произнесенного носителем русского языка

– совпадение минимальной частоты произнесения с последней регистрированной частотой ($F_{end} - F_{min}$ = 0);

– логическое ударение (определяется на основе максимального уровня интенсивности) должно быть в пределах слога «а» в слове *«когда»*. В речи носителя логическое ударение поставлено на слог, где произнесено 39% от общего высказывания.

Здесь уместно упомянуть, что последнее повышение частоты в конце этого высказывания связано с акустическим характером звука «к», считается сегментной характеристикой данного высказывания и не влияет на результаты нашего анализа.

Тонограмма данного высказывания, а также таблица акустических признаков его интонирования показаны на рис. 4.



F_{start}		F_{max}		F_{min}		F_{end}		I_{max}	
t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	I (db)
0.10	273.34	0.19	296.92	0.84	127.31	0.84	127.31	0.39	84.45

Рис. 4. Тонограмма и акустические данные высказывания *«Когда урок?»*, произнесенного носителем русского языка

Анализ произнесенных информантами высказываний показывает, что:

– предцентровая часть в интонировании информантов чаще всего носит восходящий характер, но средний уровень частоты в столбце $F_{max} – F_{start}$ для информантов составляет 65,09 Hz, что свидетельствует о большем увеличении частоты по сравнению с носителем языка. У 8 информантов увеличение частоты происходит в пределах носителя;

– постцентровая часть у 68% информантов произносится нисходящим тоном с достаточным понижением частоты. Средний уровень понижения частоты в постцентре составляет -100,01 Hz;

– частота произнесения в конце высказывания и минимум частоты, которые совпадают в интонировании носителя, в речи информантов в среднем отличаются на 37,41 Hz. Указанное отличие в интонировании шести информантов (31%) составляет внушительное число, что ведет к восходящей интонации информантов;

– совпадение времени конечной части высказывания и последней точки регистрации частоты в интонировании носителя, что показывает нисходящий тон постцентровой части, в речи информантов в среднем отличаются на 0,26 s, т.е. точка минимума частоты обычно находится перед точкой конца высказывания. У 11 информантов для указанного фактора зафиксировано значительное отклонение от нормы, а у 6 информантов время минимума частоты происходит в пределах, даже раньше времени максимума частоты, что нарушает общую плавность данной части интонационной конструкции;

– в интонации носителя центр интонационной конструкции зафиксирован в пределах звука [а] в *«когда»*. Средний уровень времени произнесения центра в интонации информантов составляет 0,04 s, что свидетельствует о незначительном отклонении, не влияющем на характер интонирования;

при анализе места логического ударения в интонировании информантов получилось относительное число 44% (т.е. логическое ударение поставлено, когда произнесено 44% общего высказывания). У 2 информантов наблюдается влияющее отклонение от нормы.

1.2. Анализ предложений блока 2

Как вас зовут?

Данное вопросительное предложение отличается от предыдущих наличием глагола, отчасти усложняющим интонирование предложения. Ожидаемые общие акустические факторы интонирования указанного предложения заключаются в следующем:

– максимальное повышение тона при произнесении предложения (центр интонации) должно происходить в пределах слога «у» в слове *«зовут»* ($t_{max} – t_y$ = -0,17);

– для предцентровой части интонационной конструкции характерен восходящий тон на 91,64 Hz ($F_{max} – F_{start}$ = 91.64), т.е. повышение частоты на 43,44%;

– в постцентровой части ИК встречается нисходящий тон и понижение частоты на 170,07 Hz ($F_{end} – F_{max}$ = -170.07), т.е. на 56,2%;

– в связи с нисходящим характером постцентровой части точки минимальной частоты и последней зарегистрированной частоты совпадают (t = 1.07 s), т.е. $t_{end} – t_{min}$ = 0;

– минимальная частота и последняя зарегистрированная частота совпадают (132.50 Hz), т.е. $F_{end} – F_{min}$ = 0;

– логическое ударение должно быть в пределах слога «а» в слове *«как»*. В речи носителя логическое ударение поставлено на слог, где произнесено 14% от всего высказывания.

Тонограмма данного высказывания, а также таблица акустических признаков его интонирования показаны на рис. 5.

Акустический анализ произнесенных предложений свидетельствует о том, что:

– предцентровая часть у информантов в основном является восходящей со средним повышением тона на 50,62 Hz. В речи пяти информантов уровень повышения тона является гораздо меньше, чем повышения у носителя;

– постцентровая часть, которая в речи носителя носит нисходящий характер с понижением тона на 170 Hz, в интонировании информантов снижается в среднем на 133,42 Hz. Пять информантов произнесли постцентровую часть с недостаточным понижением тона, что ведет к ровному тону;

– центр высказывания, который в речи носителя поставлен на звук [у] в слове *«зовут»*, в речи 78% информантов находится в пределах местоимения *«как»*, хотя указанное изменение не оказывает влияния на смысл высказывания. Это подтверждается тем, что средний временной интервал между точками максимальной частоты и звука [у] составляет -55 Hz;

– в связи с нисходящим характером постцентровой части точки последней зарегистрированной частоты и минимальной частоты должны совпадать. Указанный временной интервал соблюден в речи 50% информантов;

– равная величина частоты в минимальной и последней зарегистрированной частях встречается у 26% процентов информантов. Средняя величина изменения частоты в последней части по сравнению с минимальной составляет 19,62 Hz;

– логическое ударение, которое в речи носителя поставлено на слог, где произнесено 14% общего предложения, в среднем у информантов представлено в 29% общего предложения. В интонировании 36% информантов логическое ударение произнесено гораздо позже, чем у носителя.

Сколько стоит чай?

Данное вопросительное предложение состоит из трех слов, включая двусложное вопросительное местоимение, глагол и существительное. Как показывает интонирование носителя, центр высказывания находится в пределах местоимения *«сколько»*, и постцентровая часть в конце предложения произносится с понижением тона. Общая акустическая характеристика указанного предложения должна соответствовать следующим признакам:

– максимальное повышение тона при произнесении предложения (центр интонации) должно происходить в пределах звука [о] в слове *«сколько»* ($t_{max} – t_o$ = 0,19);

– для предцентровой части интонационной конструкции характерен восходящий тон на 79,08 Hz: $F_{max} – F_{start}$ = 79,08 (т.е. повышение высоты на 60%);

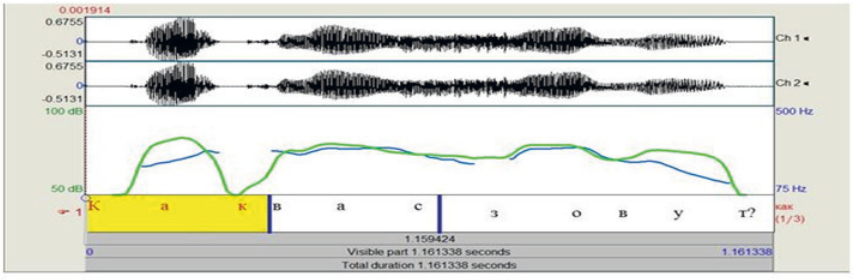
– в постцентровой части ИК встречается нисходящий тон и понижение частоты на 127,30 Hz: т.е. $F_{end} – F_{max}$ = -127.30 (понижение на 37%);

– в связи с нисходящим характером постцентровой части точки минимальной частоты и последней зарегистрированной частоты совпадают (t = 1,40 s): $t_{end} – t_{min}$ = 0;

– минимальная частота и последняя зарегистрированная частота совпадают (75,20 Hz): $F_{end} – F_{min}$ = 0;

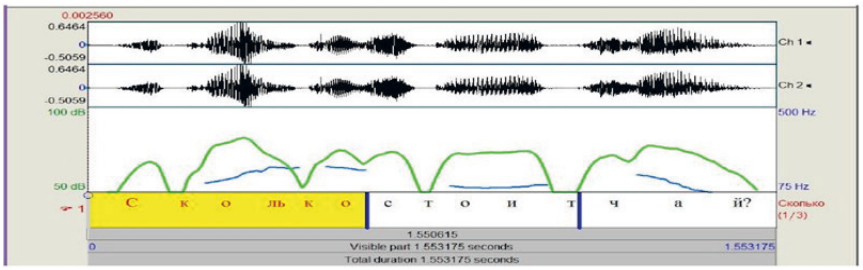
– логическое ударение должно быть в пределах первого звука [о] в слове *«сколько»*. В речи носителя логическое ударение поставлено на точке, где произнесено 23% от всего высказывания.

Тонограмма данного высказывания, а также таблица акустических признаков его интонирования показаны на рис. 6.



F_{start}		F_{max}		F_{min}		F_{end}		I_{max}	
t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	I (db)
0.10	210.93	0.83	302.57	1.07	132.50	1.07	132.50	0.55	82.27

Рис. 5. Тонограмма и акустические данные высказывания *«Как вас зовут?»*, произнесенного носителем русского языка



F_{start}		F_{max}		F_{min}		F_{end}		I_{max}	
t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	F (Hz)	t (s)	I (db)
0.27	123.42	0.54	202.50	1.40	75.20	1.40	75.20	0.35	81.84

Рис. 6. Тонограмма и акустические данные высказывания *«Сколько стоит чай?»*, произнесенное носителем русского языка

Коммуникативно значимые ошибки встречаются у менее 20 процентов информантов. Эти ошибки в основном связаны со следующими отклонениями от нормы:

– тенденция к повышению тона в постцентровой части, которое характерно для ИК-6;

– изменение места логического ударения (в 51% из случаев произношения вопросительных предложений);

– перемещение места центра.

Количество ошибок иранских студентов указано в следующей табл 1.

С другой стороны, уровень обучения не оказывает значимого влияния на результаты. Количество ошибок у бакалавров и магистров одинаковые (41%), хотя в блоке 1 ошибок у бакалавров немного больше (44% в сравнении с 42%).

Как показывают результаты анализа, усложнение конструкции как внутриязыковой элемент может оказать негативное влияние на правильность интонации. Об этом свидетельствует то, что в конструкциях, где вопросительное слово многосложное, средний уровень ошибок возрос приблизительно на 15%.

Таблица 1

высказывания / вид ошибки	отклонение от нормы в предцентре	отклонение от нормы в постцентре	отклонение от нормы в центре	изменение времени конца	изменение концевого слога	изменение места логического ударения
	Блок 1					
Кто это?	13	4	1	4	4	1
Когда урок?	11	3	6	11	6	2
	Блок 2					
Как вас зовут?	5	3	15	9	5	9
Сколько стоит чай?	6	2	3	6	8	1
Всего	35	12	25	30	23	13

Акустический анализ произнесенных информантами предложений свидетельствует о том, что:

– предцентровая часть у информантов в основном является восходящей, со средним повышением тона на 71,80 Hz. В речи шести информантов уровень повышения тона влиятельно меньше, чем у носителя;

– постцентровая часть, которая в речи носителя носит нисходящий характер с понижением тона на 127,30 Hz, в интонировании информантов снижается в среднем на 147,23 Hz. При этом только в одном случае встречается коммуникативно значимая ошибка: повышение тона в конце предложения. Кроме того, у одного информанта в связи с недостаточным понижением частоты высказывание произносится ровным тоном;

– в речи 84% информантов центр высказывания совпадает с центром высказывания в интонировании носителя (в пределах местоимения *«сколько»*);

– в связи с нисходящим характером постцентровой части точки последней зарегистрированной частоты и минимальной частоты должны совпадать. Указанный временной интервал соблюден в речи 68% информантов, и средняя величина составляет 0,22 s., хотя кроме двух случаев это отличие не ведет к повышению тона в конце предложения;

– у 57% процентов информантов уровни частоты в минимальной и последней зарегистрированных частях одинаковы. У других информантов изменение частоты произношения в этих частях составляет 29,86 Hz, что свидетельствует о том, что частота произношения в последней части в среднем носит восходящий характер;

– логическое ударение, которое в речи носителя поставлено на слог, где произнесено 23% общего предложения, в среднем у информантов произнесено в 28% общего предложения. В интонировании одного информанта логическое ударение произнесено гораздо позже, чем у носителя.

Рассмотрение ошибок информантов на основе критериев их анализа показывает, что в простых предложениях с ИК-2 встречаются многие случаи отклонения от нормы, хотя не все эти отклонения являются коммуникативно значимыми.

Анализ ошибок информантов при произнесении предложений показывает, что среди предложений высказывание *«Как вас зовут?»* с коммуникативно значимым отклонением от нормы у 42% информантов является самым трудным для иранских студентов. Указанное число в высказывании *«Сколько стоит чай?»* составляет 23%. Из основных частотных ошибок при интонировании данных предложений можно указать такие как повышение тона в постцентровой части, которое полностью изменяет смысл высказывания, а также изменение места логического ударения, особенно в первом проанализированном предложении.

Подытоживая результаты анализа, как лингводидактические рекомендации для обучения интонированию вопросительных предложений с ИК-2 в иранской аудитории выделяем следующие факторы, которые должны быть учтены преподавателями:

1. Учитывая то, что в русском и персидском языках при выражении вопросительных предложений с вопросительным словом встречаются различия в позиции постцентра (в русском языке постцентр во второй интонационной конструкции по сравнению с центром нисходящий, а в персидском языке в некоторых ситуациях данная интонация произносится в конце предложения с повышением тона), нужно обратить внимание на межъязыковую интерференцию и влияние родного языка;

2. То, что повышение уровня обучения не влияет на изменение результатов анализа, свидетельствует о том, что в системе обучения русскому языку как иностранному в Иране не учитывается развитие фонетических навыков иранских студентов. Это подтверждается еще тем, что в учебном плане иранских студентов в бакалавриате нет никакого предмета обучения, посвященного специальному улучшению фонетических навыков иранских студентов. Указанный недостаток в связи с коммуникативным значением фонетических навыков может оказать негативное влияние на компетенции студентов.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. *Ошибка как лингводидактический феномен: основы теории и методика предупреждения.* Москва, 2012.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: Издательство ИКАР, 2009.
3. Брызгунова Е.А. *Звуки и интонация русской речи*. Москва: Русский язык, 1983.
4. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Крысин Л.П. и др. *Русский язык*: учебник для студентов. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 768 с.
5. Одинцова И.В. *Звуки. Ритмика. Интонация*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2008.
6. Конопкина Е.С., Шкурат Л.С. *От звука к слову. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык. Курсы, 2017.

References

1. Balyhina T.M., Ignat'eva O.P. *Oshibka kak lingvodidakticheskij fenomen: osnovy teorii i metodika preduprezhdeniya.* Moskva, 2012.
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.

3. Bryzgunova E.A. *Zvuki i intonaciya russkoj rechi*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
4. Kasatkin L.L., Klobukov E.V., Krysin L.P. i dr. *Russkij yazyk*: uchebnik dlya studentov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001. 768 s.
5. Odincova I.V. *Zvuki. Ritmika. Intonaciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
6. Konopkina E.S., Shkurat L.S. *Ot zvuka k slovu. Vvodnyj fonetiko-grammaticheskij kurs russkogo yazyka dlya inostrancev*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2017.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00664

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

LEXICO-SEMANTIC MAINTENANCE OF STUDYING "STORY ABOUT PETER AND FEVRONIA" IN SCHOOL. The article considers the specifics of the lexico-semantic direction of dictionary work in school, methodically represented by the glossary to the "Story of Peter and Fevronia" of Yermolay-Erasm. The scientific novelty is to present the concept of the glossary as a special thick dictionary, traditionally accompanying ancient Russian texts. The need for such glossary is due, on the one hand, to the belonging of the work to ancient Russian literature (1547), which in itself requires a certain comment, on the other – to the introduction of "The Story" into the school curriculum and to the celebration in the Russian Federation since 2008 of the Day of Family, Love and Loyalty. Increasing the significance of the work, including in the approval of certain national landmarks, determine the increased interest in understanding medieval text and its interpretation, which cannot be realized in the absence of certain background knowledge and the described systemic lexico-semantic analysis, which can be applied to other literary texts.

Key words: **"Story of Peter and Fevronia" by Yermolay-Erasm, ancient Russian text, dictionary work, agnonim, lexicographic description, glossary**.

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

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ «ПОВЕСТИ О ПЕТРЕ И ФЕВРОНИИ» В ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности лексико-семантического направления словарной работы в школе, методически представленные глоссарием к «Повести о Петре и Февронии» Ермолая-Еразма. Научная новизна заключается в представлении концепции глоссария как особого толкового словаря, традиционно сопровождающего древнерусские тексты. Необходимость такого глоссария обусловлена, с одной стороны, принадлежностью произведения к древнерусской литературе (1547 г.), что уже само по себе требует определённого комментария, с другой – введением «Повести» в школьную программу и празднования в Российской Федерации с 2008 г. Дня семьи, любви и верности. Повышение значимости произведения, в том числе и в утверждении определённых национальных ориентиров, определяют повышенный интерес к пониманию средневекового текста и его интерпретации, которая не может реализоваться при отсутствии определённых фоновых знаний и описанного системного лексико-семантического анализа, который может быть применён к другим литературным текстам.

Ключевые слова: **«Повесть о Петре и Февронии» Ермолая-Еразма, древнерусский текст, словарная работа, агноним, лексикографическое описание, глоссарий**.

«Повесть о Петре и Февронии» Ермолая-Еразма, безусловно, является одним из самых замечательных древнерусских произведений и по редкой в средневековой письменности теме любви, и по особенностям жанра в переплетении жития и новеллистических сказок, и по гуманистической насыщенности. По справедливому утверждению Р.П. Дмитриевой, «"Повесть о Петре и Февронии" является одним из шедевров древнерусской повествовательной литературы, и имя автора её должно стоят в ряду самых видных писателей русского средневековья» [1, с. 562]. Немаловажен факт сохранности «Повести» в автографе (РБН, Соловецкое собр., № 287/307), что позволяет избежать сомнений в её существовании, которые преследуют вершинные произведения древнерусской литературы. Автограф даёт возможность с точностью выявить особенности языка автора в отличие от типичных для средневековья списков, включающих в той или иной степени разновременные и территориальные вкрапления, сознательно и бессознательно вносимые писцами. Указанные филологические и культурно-исторические параметры выдающегося памятника древнерусской письменности обусловливают актуальность его исследования и изучения в различных аспектах в современной научной и образовательной парадигме.

К сожалению, отмеченные достоинства определяют пристальное внимание к «Повести о Петре и Февронии» целого ряда авторов, не обладающих «тенью стыда и остатками совести» и желающих «ввести в заблуждение весь мир» [2, с. 122 – 123], в связи с чем возрастает значимость достоверной информации о произведении в условиях околонаучного потока Интернет-ресурсов, где нередко встречаются сочинения, которые в своё время заклеймил М.В. Ломоносов, отмечая их «небрежность, невежество, поспешность, дух пристрастия и недобросовестности» [2, с. 124]. Как правило, сведения о «Повести» вытекают из доступных, но не проверенных и критически не осмысленных источников. Отсюда множащиеся в средствах массовой информации и сознании обывателя нелепости – от заметки в газете «Оренбуржье» о праздновании Дня святых *князей* (так!) Петра и Февронии до публичных измышлений о семейной жизни Петра и Февронии в духе «Дома-2».

Культурно-национальная значимость произведения и широкая «фейковость» его публичного освещения требуют особого отношения к изучению «Повести о Петре и Февронии». В связи с этим цель предлагаемого исследования заключается в разработке методической концепции словарной работы при изучении «Повести о Петре и Февронии» в современных образовательных учреждениях. Указанная цель требует решения следующих задач: выявить образовательный и воспитательный ресурс древнерусского текста «Повести о Петре и Февронии»; определить направления её системного изучения; рассмотреть возможности взаимосвязи учебных предметов для эффективности усвоения древнерусского текста. Такой комплексный подход к изучению произведения Древней Руси определяет практическую значимость выявленных методических ресурсов «Повести» для развития культурно-языковой и коммуникативной компетенции учащихся.

Теоретической базой исследования стали труды о «Повести о Петре и Февронии» лингвистов и литературоведов: Д.С. Лихачёва, Р.П. Дмитриевой, А.М. Панченко, В.В. Колесова, А.Н. Ужанкова и др. Практическая база представлена работами Т.М. Пахновой, А.Д. Дейкиной, Т.В. Донской, Л.А. Ходяковой, Л.И. Новиковой и др., рассматривающих концептуальные подходы изучения русского языка на основе анализа текста как основной дидактической единицы.

Научные исследования «Повести о Петре и Февронии» в сопряжении с методическими достижениями позволяют скорректировать подходы к изучению древнерусского текста, который представляет особую сложность в школьном преподавании. Безусловно, отношение к этому, как, впрочем, и любому значительному произведению, отделённому от читателя временем, зависит от определённого настроя общества, уровня его воспитания и просвещения, а также от традиций чтения и почитания выработанного веками культурного достояния. К сожалению, прерванная сто лет назад традиция изучения древнерусской литературы, особенно той, где закономерная для средневековья связь с религией выражена достаточно очевидно, накладывает определённый отпечаток на её восприятие и понимание. Именно в этом случае важным становится герменевтический подход к пониманию текста, поскольку средневековые тексты требуют достаточно высокого уровня знаний христианской литературы, особенностей церковнославянского и древнерусского языков. Однако и русская классическая литература в определённой степени подготавливает почву для восприятия древнерусского произведения, где также значим жизненный, исторический, культурный и читательский опыт. Немаловажной представляется и внутренняя, душевная организация личности, которая способствует освоению и усвоению наработанного человечеством книжного богатства.

К сожалению, опрос участников областного этапа Всероссийской олимпиады по русскому языку и литературе показал, что отобранные по филологической направленности школьники 8 – 11 классов Оренбургской области имеют достаточно смутное представление о «Повести» и её главных героях. Более того, с текстом произведения незнакома треть учащихся (из 54 человек), 2 человека ничего не слышали о Петре и Февронии, один – читал, но ничего не помнит. При этом большинство учащихся знают произведение только по представленным учителем или в хрестоматии фрагментам. Превалирование содержательной стороны произведения сказалось на восприятии текста как сказки (24%) или жития (17%), и восприятия главных героев чаще всего как *святых*, что исчерпывается характеристиками *русские, православные, Муромские, чудотворцы*. Соответственно «Повесть о Петре и Февронии» определяется как произведение

о *жизни* (реже – *житии*) и даже *быте* святых, об их *семейной жизни*, *о почитании близких и верности*, о *влюблённости* и *любви*, которая побеждает смерть. Среди перечня стёртых в эмоциональном восприятии стандартных фраз об *идеальной, непорочной, настоящей любви, о верности до гроба* выделяются эпизоды, связанные со *змием*, *свадьбой* (!) *царя/князя* Петра с *простой деревенской девушкой* и *смертью в один день*. Фактически эти три эпизода исчерпывают знания «подробностей» текста. Следует отметить, что *идеальная* любовь Петра и Февронии воспринимается в тех же рамках, что и чувства более «раскрученных» и «брендовых» Ромео и Джульетты, реже – Тристана и Изольды, поэтому школьники отмечают, что любовь Петра и Февронии – *образец для подражания для юных пар*. Жена Петра воспринимается как *мудрая* только двумя школьниками, в основном она отмечается как жена, которая вместе с мужем *творила добрые дела* (5 человек), но большинство отмечают её низкий социальный статус (12 школьников). На этом фоне только 27% опрошенных определяли Петра и Февронию как *верных супругов, верную пару, образец супружеской верности и любви, идеальную семью, идеал семейной жизни и верности; покровителей брака, семьи, домашнего очага,* а «Повесть о Петре и Февронии» назвали *гимном супружеской любви и верности.*

На наш взгляд, причина такого восприятия «Повести о Петре и Февронии» – в привычном пересказе событий произведения и в ряде случаев вульгарном толковании фактов, без учёта синкретичности древнерусского текста и его сакральной ауры. Отсюда не только школьники, но и студенты-филологи нередко представляют змия в амплитуде ролей от Кощея Бессмертного до любовника; Февронию – как коварную искусительницу и шантажистку, заманивающую в свои сети завидного жениха; Петра – как слабого правителя, который безответственно покидает свой пост ради женщины. Недостаточные знания оригинального текста или его хороших переводов приводит к тому, что учащиеся нередко повторяют те «проблемные» зоны произведения, которые особенно притягивают к себе «горы абсурдов, дилетантской чепухи и фантасмагорических вымыслов», игнорирующих «профессиональную науку и здравый смысл» [3, с. 131]. Чаще всего это касается предполагаемой бездетности супругов, а также их «посмертной любви», которая чаще всего подвергается хулению и осмеянию в Интернет-сетях, особенно в период празднования Дня любви, семьи и верности. В связи с этим достаточно вспомнить замечание А.С. Пушкина о жаждущих «марать грязью священные страницы наших рукописей, поносить лучших сограждан и, не довольствуясь современниками, издеваться над гробами праотцов» [4, с. 214].

Всё это требует определённого противостояния, в том числе базирующегося на анализе языковых фактов, поскольку, по справедливому утверждению В.В. Колесова, «только язык устойчив в развитии культуры, и только на него можно опереться в воссоздании национальных ценностей» [5, с. 61]. Достаточно показательно в этом плане одно из ключевых слов «Повести» – *блаженный*, которое, по мнению Интернет-«специалистов», толкуется однозначно: «Блаженный – общеизвестно, что «умом тронутый». Трансформация значения '*праведник, святой*' [6, т. 1, с. 110; 7, т. 1, с. 223; 8, в. 1, с. 232; 9, т. 1, с. 498 – 499] в просторечное свидетельствует об искривлениях сознания. Аналогичная намеренная редукция значений, следовательно, и жизненной парадигмы наблюдается в слове *любовь* – до его полной замены иностранным словом *секс*. Вопреки невежественным и агрессивным толкователям в «Повести о Петре и Февронии» представлены отмеченные в современных словарях три основных значения слова *любовь* (*1. Чувство глубокой привязанности, преданность кому-, чему-либо, основанное на признании высокого значения, достоинства, на общих целях, интересах и т.п. 2. Чувства горячей склонности, влечение к лицу другого пола. 3. Внутреннее влечение, внутренняя склонность, тяготение к чему-либо*) [9, т. 6, с. 434 – 436; 10, т. 2, с. 209; 6, т. 2, с. 87 – 90; 8, в. 8, с. 330 – 331; 7, т. 4, с. 479 – 480]. Однако в средневековом тексте все эти значения, эксплицитно представленные в русском языковом сознании, растворяются и утверждаются любовью Бога к человеку и человека к Богу – «Бог есть любовь». Отсюда – значимость брака и супружеской жизни, благословлённых самим Богом. По справедливому утверждению Н.А. Малковой, основная тема «Повести» – «идея онтологического первенства брака в сравнении с другими состояниями на земле (в произведении берётся конкретно в отношении к политической власти и социальным привилегиям)» [11, с. 31], поэтому князь Пётр покидает свой престол, защищая нерушимость брачного союза перед лицом бояр, что неоднократно подчёркивается в «Повести»: «*Блаженный же князь Петръ не возлюби временнаго самодержавьства кромѣ Божиих заповѣдей, но по заповѣдем его шествуя, держашеся сих, якоже богогласный Матфѣй в своем Благовѣстии вещает. <…> Сей же блаженный князь по Еуангеллиу сотвори: одержание свое, яко уметы вмени, да заповѣди Божия не разрушит*» [1, с. 464]; «*яко заповѣди ради Божия самодержьства волею отступи, еже не остати супруги своея!*» [1, с. 470]. Однако после этого шага Пётр, как всегда, нуждается в опоре и поддержке своей мудрой супруги, которая «*в женстей главѣ святых муж мудрость имѣла еси*!» [1, с. 470]. В этом выражается суть мужского и женского в их семейном соединении, когда одно дополняет другое, и каждый из супругов имеет свои обязанности и права (подробнее см.: [12]) в их взаимном распределении, когда «вырабатывались общие для семейной пары свойства характера, то есть способности к действию и делу» [13, с. 18].

Использование потенциала средневекового текста в раскрытии синкретичности значений слова позволяет показать многомерность привычных для учащихся слов, раздвинуть не только языковые, но и жизненные рамки, избежать упрощенчества восприятия мира и языка. Безусловно, в этом случае необходима последовательная методическая работа со словом, учитывающая все аспекты его структурной и семантической организации, функционирования в конкретном тексте и динамике его изменений в языке. В последнее время отмечается, что традиционная организация словарной работы не позволяет сформировать в должной степени лингвистическую, коммуникативную, а тем более культурологическую компетенции учащихся, тем более в условиях «нечитающего» общества. Актуальность модернизации словарной работы на уроках русского языка и литературы как основы когнитивного развития учащихся требует не только решения частных методических проблем, но и обращения особого внимания на семантическое направление и не только в отношении новых и заимствованных слов, поскольку, как справедливо отмечает А.В. Жарикова, «зачастую школьники не знают значений многих исконно русских слов» [14, с. 35]. Для текстов определённой временной дистанции, особенно древнерусской литературы, значимым представляется работа по составлению глоссария в традиционном его понимании как особого толкового словаря, сопровождающего устаревшие и малопонятные слова определённого текста. Традиционное наличие глосс как слов, объясняющих значение тех слов в средневековых текстах, которые с течением времени стали непонятными, позволяло книжнику преодолеть барьер языковых контактов и временных изменений и понять ценный текст без вульгаризации, искажения и понятийных лакун. Прагматическая направленность такого лексикографического труда обусловлена прежде всего конкретной связью текста и читателя, усиливающей значимость глоссария как «дидактического произведения» (В.Г. Гак). Как показывает опыт составления такого глоссария по тексту «Повести о Петре и Февронии», глоссы необходимы к тем словам, которые, продолжая оставаться важнейшими концептами русской языковой картины мира, в определённой степени стираются или перелицовываются, что требует поддержки их концептуально-семантического пространства со стороны современной системы образования и воспитания.

Особенности древнерусской литературы в обязательном порядке нуждаются в поддержке со стороны особой словарной работы, конкретно направленной на раскрытие семантических нюансов. В частности, в «Повести» через анализ ключевых слов можно проследить развитие отношений Петра и Февронии от «*такою же виною бысть Феврония княгини*» [1, с. 462] до полного доверия («*И от того дни остави ю к тому не искушати*» (эпизод с хлебными крошками), «*Да глаголита к Февронии, и якоже речет, тогда слышим*» [1, с. 464]) и единения перед смертью. Всё это требует тщательного языкового анализа, позволяющего раскрыть символику текста, которая, в свою очередь, противодействует прямолинейному переводу на современный лад образов идеальных супругов и их семейной жизни.

Сосредоточенность Ермолая-Еразма на главном в русле соответствующего жанра и специфики средневековой литературы отсекала обыденность и то, что не касалось боговдохновенной любви супругов, не только не преступивших, но и сохранивших её в иноческой жизни и после смерти. Поэтому в развитии сюжета «двух сердец – одного духа», на наш взгляд, как очевидный плод семейной жизни отсутствуют дети, однако подчёркивается, что супруги «*бѣху державстсвующе во градѣ*» «*в молбах непрестанных и милостынях и ко всѣм людем, под ихъ властию сущим, аки чадолюбивии отецъ и мати. Бѣста бо ко всѣм любовь равну имуще*» [1, с. 467]. Отношение к своим подданным как к детям не исключает в этом случае и собственных детей, тем более уже в Слове Илариона прозвучала мысль о том, что князь Владимир остался в памяти сынов своих (то есть своего народа), но среди них особо выделен один сын, Ярослав Мудрый, – плоть от плоти, кровь от крови своего отца: «*виждь чадо свое Георгиа, виждь утробу свою, виждь милааго своего, виждь егоже Господь изведе от чреслъ твоихъ, виждь красящааго столъ земли твоеи*» [15, с. 50]. Не следует забывать, что супруги могли уйти в монастырь только по исполнении своего земного долга, сняв с себя ответственность «истинных пастырей» града, а это подразумевало наличие достойных наследников. Известная доля «легендарности» героев, почитаемых в первую очередь за идеальное исполнение супружеского долга, в определённой степени подтверждается некоторыми свидетельствами о реальных Давиде и Евфросинии, у которых была дочь – супруга благоверного князя Святослава, особо почитаемого в Юрьеве-Польском [16, с. 4].

Тщательная словарная работа над казалось бы привычными словами, относящимися к древнейшей группе терминов родства и тесно связанным с ней словесным сопровождением, позволяет скорректировать отношение к браку, семье, долгу, близким и родным. Важность такой работы обусловлена тем, что данный языковой материал относится к «кругу фундаментальных значений», «образующих каркас семантической системы» [17, с. 9] любого языка, значимых в любой культуре и ценных в любое время.

Помимо указанных ключевых слов определённого толкования требуют слова-агнонимы типа *блазнитель, лестцы, присный брат, древолазец, храмина, дщерь, нави, синклит, лукавый, пронырство* и др., к которым также надо подходить с исторической точки зрения, опираясь на толковые словари, прежде всего, устаревшей лексики и древнерусского языка, однако именно такая преемственность позволит относиться к произведениям древнерусской письменности не только как «неотъемлемой части школьного курса» [18, с. 139] и поможет молодому читателю, как отмечает Глинкина Л.А., «внимательно, без купюр, гла-

зами автора увидеть, оценить и понять ушедшее время с его ментальностью» [19, с. 135]. Следует отметить, что составление глоссария подобных слов может быть как коллективным, так и индивидуальным, с учётом личностного выбора и интереса учащегося.

Перспективность лексико-семантического сопровождения «Повести о Петре и Февронии» обусловлена возможностью использования соответствующих глоссариев как для памятников древнерусской письменности, так и для текстов русской классической литературы. Углублённое восприятие текста поможет учащимся освоить историко-культурное достояние в осмыслении человеческих ценностей, преемственности поколений и глубины русского слова. Укрепление в процессе подобной лексикографической деятельности метаязыковой компетенции учащихся обеспечивает возможность внимательно всматриваться в семантическую многогранность слова, видеть его национально-культурные смыслы и обертоны.

Системная лексико-семантическая работа представляет весьма благоприятную почву для ведения научно-исследовательской работы в школе, которая предоставляет возможность познакомиться с имеющимися в электронном доступе словарями древнерусского языка и русского языка XVIII – XXI вв., провести исследование динамики семантической структуры слова, определить его культурно-исторические и аксиологические характеристики, усвоить национальный код на материале первоисточника и активизировать личные творческие способности учащегося. Составление подобного типа словарей можно также применить к материалу русской классической литературы, при этом сохраняется целостность историко-литературного процесса, происходит интеграция уроков русского языка и литературы в едином словесном пространстве.

При изучении одного из концептуальных для российской ментальности произведений – «Повести о Петре и Февронии» – составление глоссария способствует более адекватному восприятию многомерности древнерусского текста, раскрытию нюансов и обертонов русского слова, а следовательно, и пониманию образов Петра и Февронии, созданных народной памятью и творчеством Ермолая-Еразма и ставших притягательным символом неустанного труда мужчины и женщины в их соединении в идеальном браке, укреплявшем людей в любви и семейном достоинстве на протяжении более 450 лет.

Библиографический список

1. Повесть о Петре и Февронии. *Библиотека литературы Древней Руси*: в 20 т. Санкт-Петербург: Наука, 2000; Т. 9. Конец XV – первая половина XVI: 452 – 471, 561 – 563 (комментарий).
2. Ломоносов М.В. *Избранная проза*. Составитель, вступительная статья и комментарий В.А. Дмитриева. Москва: Советская Россия, 1980.
3. Зализняк А.А. *Из заметок о любительской лингвистике*. Москва: Русскій Міръ: Московские учебники, 2009.
4. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 5 т. *Автобиографическая проза. Отрывки, афоризмы. Критика и публицистика. Исторические сочинения.* Санкт-Петербург: Библиополис, 1994; Т. 5.
5. Колесов В.В. *«Жизнь происходит от слова…»*. Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999.
6. Срезневский И.И. *Материалы для словаря древнерусского языка по письменным источникам*: в 3 т. Санкт-Петербург: Отделение русского языка и словесности Императорской академии наук, 1893 – 1912.
7. *Словарь древнерусского языка (XI – XIV вв.)*: в 10 т. Москва: Русский язык. Азбуковник 1988 – 2013.
8. *Словарь русского языка XI – XVII вв.* Москва: Наука – Наука – Азбуковник – Санкт-Петербург: Нестор-История, 1975 – 2015; Выпуск 1 – 28.
9. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 т. Москва-Ленинград: АН СССР, 1950 – 1965.
10. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1981 – 1984.
11. Малкова Н.А. Тема семьи и власти в «Повести о Петре и Февронии». *Вестник Русской Христианской гуманитарной академии*. Санкт-Петербург: Издательство Русской Христианской гуманитарной академии, 2011; Т. 12, Выпуск 4: 30 – 35.
12. Пушкарёва Н.Л. *Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X – начало XIX вв.)*. Москва: Ладомир, 1997.
13. Колесов В.В. *Древняя Русь: наследие в слове*: в 5 кн. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2004; Кн. 3. Бытие и быт.
14. Жарикова А.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся посредством словарной работы на уроках русского языка в старших классах. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009; Т. 15: 35 – 38.
15. Слово о законе и благодати митрополита Киевского Илариона. *Библиотека литературы Древней Руси*: в 20 т. Санкт-Петербург: «Наука», 1997; Т. 1. XI – XII века: 26 – 61.
16. *Благоверные святые Петр и Феврония Муромские. Житие к иконе*. Москва: ИП Верхов С.И., 2015.
17. Качинская И.Б. *Термины родства и языковая картина мира (по материалам архангельских говоров)*. Москва: Индрик, 2018.
18. Чертов В.Ф. Древнерусская литература в школьном изучении: сравнительно-исторический аспект. *Наука и школа*. 2015; № 2: 139 – 145.
19. Глинкина Л.А. О лингвистической и культурологической содержательности словарей устаревших слов. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2014; № 3 (45):134 – 136.

References

1. Povest' o Petre i Fevronii. *Biblioteka literatury Drevnej Rusi*: v 20 t. Sankt-Peterburg: Nauka, 2000; T. 9. Konec XV – pervaya polovina XVI: 452 – 471, 561 – 563 (kommentarij).
2. Lomonosov M.V. *Izbrannaya proza*. Sostavitel', vstupitel'naya stat'ya i kommentarij V.A. Dmitrieva. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1980.
3. Zaliznyak A.A. *Iz zametok o lyubitel'skoj lingvistike*. Moskva: Russkij Mir`: Moskovskie uchebniki, 2009.
4. Pushkin A.S. Sobranie sochinenij: v 5 t. *Avtobiograficheskaya proza. Otryvki, aforizmy. Kritika i publicistika. Istoricheskie sochineniya.* Sankt-Peterburg: Bibliopolis, 1994; T. 5.
5. Kolesov V.V. *«Zhizn' proishodit ot slova…»*. Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 1999.
6. Sreznevskij I.I. *Materialy dlya slovarya drevnerusskogo yazyka po pis'mennym istochnikam*: v 3 t. Sankt-Peterburg: Otdelenie russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoj akademii nauk, 1893 – 1912.
7. *Slovar' drevnerusskogo yazyka (XI – XIV vv.)*: v 10 t. Moskva: Russkij yazyk. Azbukovnik 1988 – 2013.
8. *Slovar' russkogo yazyka XI – XVII vv.* Moskva: Nauka – Nauka – Azbukovnik – Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 1975 – 2015; Vypusk 1 – 28.
9. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 17 t. Moskva-Leningrad: AN SSSR, 1950 – 1965.
10. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1981 – 1984.
11. Malkova N.A. Tema sem'i i vlasti v «Povesti o Petre i Fevronii». *Vestnik Russkoj Hristianskoj gumanitarnoj akademii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkoj Hristianskoj gumanitarnoj akademii, 2011; T. 12, Vypusk 4: 30 – 35.
12. Pushkareva N.L. *Chastnaya zhizn' russkoj zhenschiny: nevesta, zhena, lyubovnica (X – nachalo XIX vv.)*. Moskva: Ladomir, 1997.
13. Kolesov V.V. *Drevnyaya Rus': nasledie v slove*: v 5 kn. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2004; Kn. 3. Bytie i byt.
14. Zharikova A.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii uchaschihsya posredstvom slovarnoj raboty na urokah russkogo yazyka v starshih klassah. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2009; T. 15: 35 – 38.
15. Slovo o zakone i blagodati mitropolita Kievskogo Ilariona. *Biblioteka literatury Drevnej Rusi*: v 20 t. Sankt-Peterburg: «Nauka», 1997; T. 1. XI – XII veka: 26 – 61.
16. *Blagovernye svyatye Petr i Fevroniya Muromskie. Zhitie k ikone*. Moskva: IP Verhov S.I., 2015.
17. Kachinskaya I.B. *Terminy rodstva i yazykovaya kartina mira (po materialam arhangel'skih govorov)*. Moskva: Indrik, 2018.
18. Chertov V.F. Drevnerusskaya literatura v shkol'nom izuchenii: sravnitel'no-istoricheskij aspekt. *Nauka i shkola*. 2015; № 2: 139 – 145.
19. Glinkina L.A. O lingvisticheskoj i kul'turologicheskoj soderzhatel'nosti slovarej ustarevshih slov. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2014; № 3 (45):134 – 136.

Статья поступила в редакцию 21.06.20

УДК 37.012 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00849

Bykova E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elbykova80@mail.ru*
Istomina S.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: istomina-sv@mail.ru*
Samylova O.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: olgas2770@yandex.ru*

STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS. The article substantiates the need to develop the problem of psychological and pedagogical competence of teachers of educational organizations due to increasing requirements to the level of their professionalism. A brief overview of the concept of competence, psychological and pedagogical competence of teachers, as well as its structural components is presented. The article describes the results of a study conducted in the spring of 2020 among teachers using an online questionnaire. The sample size is 192 respondents. The study shows an insufficient level

of knowledge component of competence, as well as the lack of readiness of teachers to improve the level of psychological knowledge. It is concluded that it is necessary to develop the competence of teachers through educational activities: recording video lectures, preparing a training manual “Psychology of family education”, developing visual materials (memos, booklets, recommendations for teachers to work with different categories of families and children), as well as additional education programs for this contingent of students.

Key words: **teachers, competence, psychological and pedagogical competence, psychological education.**

Е.А. Быкова, *канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: elbykova80@mail.ru*
С.В. Истомина, *канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: istomina-sv@mail.ru*
О.А. Самылова, *канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: olgas2770@yandex.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

В статье обоснована необходимость разработки проблемы психолого-педагогической компетентности педагогов образовательных организации вследствие усиления требований к уровню их профессионализма. Представлен краткий обзор понятия компетентности, психолого-педагогической компетентности педагогов, а также ее структурных составляющих. Описаны результаты исследования, проведенного весной 2020 года среди педагогов методом онлайн-анкетирования. Объем выборки – 192 респондента. Исследование показало недостаточный уровень знаниевого компонента компетентности, а также неготовность педагогов к повышению уровня психологических знаний. Сделан вывод о необходимости развития компетентности педагогов посредством мероприятий просветительской направленности: записи видеолекций, подготовки учебно-методического пособия «Психология семейного воспитания», разработки наглядных материалов (памятки, буклеты, рекомендации педагогам по работе с разными категориями семей и детей), а также программы дополнительного образования для данного контингента слушателей.

Ключевые слова: **педагоги, компетентность, психолого-педагогическая компетентность, психологическое просвещение.**

Во все времена педагог является ключевой фигурой воспитания и обучения подрастающего поколения. В условиях реформирования и модернизации всех уровней системы образования требования к профессионализму и компетентности педагогов только усиливаются. Безусловно, качество образования напрямую зависит от того, как воспитатель, учитель осуществляет свою профессиональную деятельность.

Значительное внимание уделяется психолого-педагогической подготовленности педагога, которая включает знание закономерностей социализации и развития личности, содержания, целей и технологий воспитания и обучения детей разных возрастов, их возрастной анатомо-физиологической характеристики и основ психического развития [1].

Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»» [2] и профессиональный стандарт педагога [3] представляют сущность необходимых личностных и профессиональных компетенций работника. Так, часть третья «Развитие (Личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности)» включает описание видов готовности и способности реализации направлений психолого-педагогического сопровождения детей и их родителей, взаимодействия со специалистами-смежниками. В связи с этим проблема развития данных компетенций у педагогов образовательных организация является актуальной.

В настоящее время существуют различные точки зрения на толкование понятий «компетентность», «психолого-педагогическая компетентность» и ее структурных составляющих: наличие знаний и способностей, которые помогают человеку эффективно действовать в определенной области, в том числе в профессиональной [4], основывающейся на знаниях; интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [5]; система компетентностных знаний, умений и навыков и опыта как связующего звена [6]; согласованность между знаниями, практическими умениями и реальными действиями, демонстрируемыми в процессе педагогического воздействия [7]; наличие знаний для успешной деятельности; понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности [8].

Выбор психолого-педагогической компетентности в качестве объекта нашего исследования неслучаен. Для развития (формирования) необходимо знать исходный уровень структурных составляющих данного вида компетентности, что и является целью исследования.

Материалы статьи основаны на результатах исследования, проведенного в апреле – мае 2020 года в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Теоретические и прикладные аспекты семейного воспитания в контексте психологической компетентности родителей и педагогов». Ситуация в стране внесла свои коррективы в планирование и проведение эмпирического исследования: в условиях карантина и самоизоляции населения было принято решение о проведении анкетирования в онлайн-формате.

Анкета состоит из 20 вопросов, позволяющих выявить потребность педагогов в повышении грамотности в области детской психологии и психологии семейного воспитания; готовность участия в мероприятиях различных форм и направленности с целью повышения уровня своей компетентности; особенности собственного семейного воспитания, а также специфику функционировании психолого-педагогической службы образовательной организации, в которой работают педагоги (либо отсутствие данного вида работы).

В анкетировании приняли участие 192 педагога, из них 93,7% женщин и 6,3% мужчин. Распределение респондентов по возрастам: 22 – 30 лет – 13,1%, 31 – 40 лет – 28,6%, 41 – 50 лет – 27,6%, 51 – 60 лет – 22,9%, 61 – 68 лет – 7,8%. Стаж педагогической деятельности: 1 – 10 лет – 31,8%, 11 – 20 лет – 22,4%, 21 – 30 лет – 21,9%, 31 – 40 – 20,8%, 41 – 45 лет – 3,1%.

Большинство педагогов – это учителя-предметники, количественное распределение представить затруднительно, так как в графе «должность» многие респонденты указывали – «учитель»; от воспитателей получено 6,25% анкет, от заместителей директоров по учебно-воспитательной работе – 4,7%. Качественный и количественный состав респондентов показывает разнородность по всем рассматриваемым характеристикам.

Обратимся к поэтапному анализу данных, полученных в результате анкетирования. На вопрос: «Функционирует ли психологическая служба в учреждении, в котором вы работаете?» утвердительно ответили 66,1% педагогов, отрицательно – 31,3%, затруднились ответить на данный вопрос – 2,6%. Исходя из того, что педагоги проживают в Курганской области, можно сделать вывод, что в большинстве образовательных организаций (детских садах и школах) введена ставка педагога-психолога, и психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса осуществляется.

Далее. 69,8% педагогов указали, что в учреждении проводятся мероприятия по повышению уровня психологических знаний коллектива, 20,8% ответили отрицательно и 9,4% не смогли ответить на данный вопрос. Среди форм данного направления психолого-педагогической работы «лидируют» лекции (35,8%), семинары-практикумы (33,6%), консультации (28,4%), педагогические советы (16,4%), реже представлены беседы, круглые стола и тренинги.

Настораживает тот факт, что педагоги отметили наличие психологической службы в организации и отсутствие какой-либо работы по повышению их психологической грамотности (16,7%). В качестве причин такого явления можно предположить следующие:

1. Загруженность психолога работой с воспитанниками и обучающимися. Огромное количество времени уходит на проведение диагностики, обработку результатов, написание аналитических справок. В «свободное» от диагностики время психолог вынужден концентрировать усилия на коррекции особенностей так называемых трудных детей, к тому же работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами полностью легла на плечи педагогов-психологов. Итог: условно нормативные дети не попадают в поле зрения психолога, а уж о работе с педагогическим коллективом и говорить не стоит. Несмотря на то, что деятельность педагога-психолога подразумевает работу со всеми субъектами образовательных отношений, по факту, времени на педагогов выделяется крайне недостаточно либо данная категория как объект воздействия даже не заявлена в годовом плане работы психолога.

2. Нежелание психолога работать с данной категорией. В данном случае мы подразумеваем «боязнь» более старших и опытных коллег, у которых педагогический стаж больше возраста педагога-психолога, и барьер взаимодействия может быть очень сильным. Однако если речь идет не о советах о том, «как лучше учить детей» или «вы неправильно это делаете», а о сотрудничестве всего коллектива, частью которого, собственно, и является педагог-психолог, тогда многие трудности уйдут на задний план, и в приоритете останется психологическое здоровье не только обучающихся, но и педагогов.

3. Неумение психолога работать с данной категорией лиц. Система обучения на бакалавриате подразумевает небольшой процент часов учебного плана, отведенного на прохождение практики (учебной и производственной). Студенты

овладевают умениями и навыками работы с обучающимися, а психологическое взаимодействие с другими субъектами образовательных отношений остается на уровне разработки конспектов занятий для педагогов (родителей), наглядных материалов для повышения уровня их психологической грамотности.

61,5% респондентов считают свои знания о психологии детей и семейного воспитания достаточными, 27,6% отметили недостаточность знаний и 10,9% затруднились ответить на данный вопрос. Анализ ответов на вопрос: «Нуждаетесь ли вы в пополнении «багажа» психологических знаний по вопросам психического развития и воспитания детей в семье и их влияния на учебную деятельность?» показал, что 63,5% педагогов ответили утвердительно, 31,8% не нуждаются в дополнительных знаниях, а 9 человек (4,7%) указали вариант «не знаю». В целом это свидетельствует о потребности педагогов в обогащении знаниевого компонента компетентности, о понимании реального уровня собственной компетентности.

Доля респондентов, ответивших отрицательно, возможно, имеет высокий уровень психологических знаний, поэтому мы предусмотрели такой пункт анкеты: «Оцените по 5-балльной шкале, насколько хорошо вы владеете знаниями по психологии детей и воспитания в семье детей разных возрастов (5 – я знаю достаточно много для грамотного выполнения профессиональных обязанностей, 0 – не знаю ничего о психологии детей). Ответы распределились следующим образом: 1 балл – 1 чел. (0,5%), 2 балла – 3 чел. (1,6%), 3 балла – 57 чел. (29,7%), 4 балла – 97 чел. (50,5%), 5 баллов – 34 чел. (17,7%). Большинство педагогов отметили средний уровень собственных психологических знаний. Настораживает тот факт, что 61 человек (31,8%), а это треть опрошенных, имеют уровень ниже среднего и низкий уровень психологических знаний. Качественный анализ ответов показал, что 15% педагогов указали низкие баллы (1 – 3) и при этом в предыдущем вопросе отметили отсутствие необходимости повышения психологической грамотности. Думаем, что это часть тех педагогов, которые не связывают использование психологических знаний в своей профессиональной деятельности как условие ее эффективности.

160 респондентов (83,3%) ответили, что хотели бы получать информацию о психологии воспитания и развития детей, остальные 32 педагогических работника ответили отрицательно. Также педагоги указали оптимальные формы психологического просвещения: наглядный материал (буклеты, методические рекомендации, учебные пособия) (44,8%), практические занятия (40,6%), видеолекции (40,1%), индивидуальные консультации и семинары (по 15,6%), родительские собрания (10,9%). Таким образом, педагоги предпочитают как условно активные формы психопросвещения, так и пассивные.

В анкете респонденты указали источники, из которых они получают информацию о психологии семейного воспитания и развития детей: средства массовой информации, сеть Интернет – 80,7%, беседы с коллегами – 53,6%, специальные книги по психологии – 31,3%, беседы с друзьями и знакомыми – 12%, курсы повышения квалификации – 1,6%, обращение к специалисту (психологу) – 10,4%, собственный опыт – 0,5%. Следует отметить, что педагоги крайне редко обращаются с запросами к психологу, то есть психологическое консультирование является невостребованным направлением у данной категории участников образовательного процесса.

На вопрос: «Как вы считаете, трудности освоения обучающимися учебных предметов, нарушения дисциплины и нежелание учиться связаны с недостаточной компетентностью педагогов в вопросах психологии развития и воспитания детей?» утвердительно ответили 16,1% участников анкетирования, 44,8% – отрицательно, 11,5% не смогли однозначно ответить, 5,2% написали «частично» и «возможно», 3,6% – «на это влияет большое количество факторов». Это свидетельствует об уверенности педагогов в своей компетентности и компетентности коллег, а также в том, что есть более важные условия (факторы), обусловливающие трудности развития, воспитания и обучения детей. Так, 91,7% педагогов считают, что в большей степени семья оказывает влияние на формирование личности ребенка, 20,8% – образовательная организация (детский сад, школа), 34,4% – СМИ, Интернет (хотя это времяпрепровождение может контролироваться взрослыми), 5,7% – сам ребенок. Два важнейших фактора (семья и образовательная организация) отмечены в качестве приоритетных позиций (как и в выборке родителей), вследствие чего подтверждена актуальность нашего научно-исследовательского проекта.

Следующий блок вопросов анкеты позволил нам оценить когнитивный компонент компетентности, то есть знания педагогов об особенностях психического развития детей и их воспитания. Так, 85,4% респондентов указали, что знают, что такое «кризисы возрастного развития», из них лишь 53,7% (то есть чуть больше половины) указали их верно (при этом мы «засчитывали» ответы, указывающие кризисы школьного детства, без учета раннего и дошкольного возрастов). 14,6% сразу указали отсутствие таких знаний. С одной стороны, это свидетельствует о выполнении нашей просьбы в инструкции анкеты (при ответах на вопросы не использовать информацию сети Интернет и другие справочные материалы для получения более достоверной информации), а с другой, говорит об отсутствии информации у педагогов по такому важному вопросу. Соответственно систему воспитания и обучения они выстраивают без учета изменения их особенностей в кризисных либо спокойных периодах возрастного развития обучающихся. Отсутствие знаний свидетельствует о крайне низком уровне когнитивного компонента компетентности педагогов.

На вопрос: «Знаете ли вы, что такое «тип высшей нервной деятельности» (тип темперамента)?» утвердительно ответили 87%, отрицательно – 13% опрошенных. При этом указать все 4 типа темперамента смогли 53,1% педагогов (мы не рассматривали ответы с признаками копирования информации из сети Интернет). Как видим, практически половина респондентов не знает особенностей различных типов высшей нервной деятельности и не учитывает их во взаимодействии с детьми, коллегами, членами собственной семьи. Вследствие чего и на уровне поведенческого компонента, по всей вероятности, есть сложности.

«Знаете ли вы границы возрастных периодов детства?» – на этот вопрос утвердительно ответили 87% педагогов, 45,8% смогли верно указать данные границы (при анализе мы ориентировались на периодизацию возрастного развития Д.Б. Эльконина); 13% указали, что не знают ответа на данный вопрос. Удручает не сам факт незнания конкретных цифр, а того, что переход на следующую возрастную ступень влечет изменение социальной ситуации развития, появление новообразований, смену ведущей деятельности, вероятность появления кризисных тенденций у обучающихся. Всё это требует гибкости, нахождение индивидуального подхода к детям, учета их возрастных особенностей.

Большинство педагогов-предметников являются и классными руководителями, вследствие чего ежедневно взаимодействуют с родителями, проводят родительские собрания, беседы, консультации и т.п. Именно поэтому мы включили несколько вопросов, касающихся знаний психологии семейного воспитания, в том числе и собственного. 79,2% педагогов знают, что такое стили семейного воспитания, и как они влияют на развитие детей; на авторитарный стиль указали 71,3% респондентов, на демократический – 60,4%, гиперопека – 38%, попустительский – 54,2%; 20,1% ответили «не знаю».

По мнению педагогов, на первом месте среди проблем в воспитании ребенка в семье стоит непослушание детей (6,3%), нарушение поведения детьми (5,2%), отсутствие времени у родителей (51%), засилье гаджетов (45,3%), некомпетентность родителей в вопросах воспитания детей (48,4%), свой вариант ответа: слишком много прав у детей (1%), невыполнение родителями своих обязанностей (1%).

«Считаете ли вы свой стиль семейного воспитания по отношению к вашим собственным детям эффективным?»: «да» – 64%, «нет» – 4,2%, «затрудняюсь ответить» – (25%), «у меня нет детей» – 6,8%.

Педагоги описали формы поощрения и наказания собственных детей: поощрение (похвала (46,9%), подарки-покупки (23,4%), объятия (5,2%), совместный досуг, развлечения (3,1%), поедание сладостей-вкусностей и поддержка (по 2,6%), разрешение играть в игры на гаджетах (1,6%)), наказание (запреты-лишение чего-либо (19,8%), замечание и беседа – строгий разговор (по 13,5%), порицание (13%), «угол» (1,6%), крик (1%). 97,4% педагогов отметили, что характер семейных взаимоотношений влияет на успеваемость детей, остальные затруднились однозначно ответить на данный вопрос.

Специфику поведенческого компонента мы попытались выявить по вопросам, характеризующим взаимодействие детей и педагогов, родителей и педагогов, по наличию определенных моделей поведения в ситуациях взаимодействия с данными категориями участников образовательных отношений. Так, 79,2% учителей охарактеризовали свои взаимоотношения с обучающимися как стабильные и ровные, 15% – как дружеские, 2,6% – отчужденные, мы как бы «на расстоянии», 1,6% – полное непонимание друг друга, 1,6% – конфликтные.

Распределение ответов педагогов по вопросам, темам, из-за которых у них возникают трудности (конфликты) с родителями обучающимися: невыполнение домашнего задания обучающимися (50%), невыполнение родительских обязанностей (37%), нарушение дисциплины обучающимися (34,9%), повышенные требования к учителю со стороны родителей (14,1%), 12,5% отметили, то у них нет сложностей и конфликтов с родителями.

В завершении анкеты мы предложили педагогам указать темы занятий по повышению психологической компетентности в вопросах детской психологии, психологии семьи и семейного воспитания. Варианты тем были представлены лишь в трети анкет, 120 педагогов (62,5%) не посчитали нужным это сделать. Указанные темы мы условно разделили на 5 блоков:

1. Повышение компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с родителями обучающихся. Педагогов интересуют вопросы повышения педагогической и психологической культуры родителей (какие формы и методы работы им позволят это сделать), как объяснить родителям их обязанности и повысить ответственность за воспитание своих детей, как заинтересовать родителей увидеть в школе союзника, основы грамотного взаимодействия и сотрудничества с родителями. Педагогам интересна технология работы с различными категориями семей: взаимодействие семьи и школы в развитии и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие с проблемными семьями, особенности работы с многодетными семьями, с семьями, в которых дети находятся в социально опасном положении, как правильно проводить беседы с родителями (законными представителями) – основы семейного консультирования. 4 педагога указали конкретные запросы: помочь подготовить консультации для родителей «Адаптация к школе», «Домашнее задание: азы успеха», «Давайте будем учиться вместе со своими детьми», родительское собрание-диспут «Учёба в школе – это долг и радость?».

2. Основы психологии семьи и семейного воспитания. Педагогам интересны следующие темы: семья и социализация ребенка, родительские позиции и

стили взаимодействия с детьми, роль семьи в формировании личности ребёнка, влияние взаимоотношений между родителями на развитие ребенка, успешность его обучения, структура и специфика детско-родительских отношений, стили семейного воспитания, способы организации семейного досуга, пример родителей в воспитании детей, влияние гаджетов на развитие ребёнка, как формировать и продолжать семейные традиции, поощрение и наказание детей, внутрисемейная жестокость. Конкретные запросы: как воспитывать ребенка с признаками девиантного поведения, как воспитывать гиперактивного ребенка. Мы считаем, что повышение грамотности педагогов по этим темам позволит им пересмотреть основы психологии собственной семьи и воспитания детей, а также просвещать родителей по указанным вопросам.

3. Основы детской психологии: возрастные особенности детей разных возрастов, психология одаренного ребенка, кризисы возрастного развития ребёнка, трудности подросткового возраста. 2 педагога отметили тему «Психология детей с ограниченными возможностями развития».

4. Основы конфликтологии: конфликты и способы их решения, умение решать конфликты на начальной стадии, предупреждение семейных конфликтов, как решить педагогический конфликт, правила бесконфликтного общения с ребенком.

5. Коррекционно-развивающая деятельность педагогов: как увлечь ребенка чтением, коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с использованием различных методов, развитие одаренности детей, развитие осознанного отношения к себе, к окружающему миру, формирование (развитие) познавательного интереса и мотивации обучения, коррекция девиантного поведения обучающихся.

Для изучения различий в ответах респондентов различных категорий мы использовали пакет компьютерных программ SPSS Statistics 17,0. Эмпирическое значение критерия c^2 показало наличие незначительных различий в ответах респондентов разного возраста (c^2 = 35,6 при r = 0,05). Качественный анализ ответов всех возрастных категорий показал количественную разницу лишь по знаниевому компоненту компетентности: педагоги в возрасте 31 – 40 лет чаще верно отвечали на вопросы, касающиеся психологических знаний. Значимые различия были выявлены при сопоставлении групп педагогов с разным стажем педагогической деятельности (c^2 = 92,2 при r = 0,000): чаще верными были ответы респондентов со стажем 11 – 20 лет.

Таким образом, многоаспектность данного явления подразумевает длительное и разностороннее психолого-педагогическое сопровождение повышение уровня педагогической компетентности. Результаты исследования показали необходимость проведения мероприятий просветительской направленности (семинары, лектории, консультации), разработки практических рекомендаций, буклетов, памяток, видео-лекций. Наибольшим потенциалом в данном случае обладает психологическое просвещение как направление деятельности педагога-психолога по формированию у всех субъектов образовательного процесса, в том числе педагогов, потребности в психологических знаниях, желания и умения их использовать в целях самопознания, саморазвития, достижения определенного уровня психологической культуры. При этом психопросвещение имеет ряд преимуществ: возможность проведения мероприятия с большим количеством людей; возможность формирования психологической культуры одновременно у разных субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, обучающихся); возможность распространения психологических знаний вне специально организованных форм (наглядные материалы в уголке психолога, классной комнате, школьной газете, страничке психолога на сайте образовательной организации, листовках, памятках и т.п.); отсутствие ситуации оценивания, лишь совместное взаимодействие, совместное обсуждение и решение трудных вопросов, что повышает степень доверия к психологу; возможность ненавязчивого вмешательства с целью формирования активного интереса к рассматриваемому вопросу и др. [9].

Основным этапом реализации нашего научно-исследовательского проекта является запись видеолекций по вопросам, интересующих педагогов, подготовка учебно-методического пособия «Психология семейного воспитания», которое будет полезно широкому кругу читателей, наглядных материалов (памятки, буклеты, рекомендации педагогам по работе с разными категориями семей и детей), разработка программы дополнительного образования для данного контингента слушателей, которая будет реализована на базе нашего вуза в следующем учебном году.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*. Москва: Академия, 2002.
2. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
3. *Профессиональный стандарт педагога*. Available at: https://sch2072v.mskobr.ru/files/standart_pedagoga.pdf
4. Селина В.В. Педагогические условия развития компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания. *Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого*. 2008; № 45: 68 – 70. *Available at:* https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-kompetentnosti-roditeley-v-vospitanii-detey-rannego-vozrasta-v-gruppah-kratkovremennogo/viewer
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 2: 7 − 13.
6. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*. Тула: Издательство ТГПУ, 2008; Выпуск 1: 117 – 137. Available at: https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf
7. Давлетбаева Р.Г. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Вестник Башкирского университета*. 2009; Т. 14, № 4: 1562 – 1564.
8. *Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ*. Москва: Педагогика, 1987.
9. *Психологическая поддержка в условиях модернизации образования: электронное издание*. Волгоград: Учитель, 2014.

References

1. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2002.
2. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
3. *Professional'nyj standart pedagoga*. Available at: https://sch2072v.mskobr.ru/files/standart_pedagoga.pdf
4. Selina V.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kompetentnosti roditelej v vospitanii detej rannego vozrasta v gruppah kratkovremennogo prebyvaniya. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yaroslava Mudrogo*. 2008; № 45: 68 – 70. *Available at:* https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-kompetentnosti-roditeley-v-vospitanii-detey-rannego-vozrasta-v-gruppah-kratkovremennogo/viewer>
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009; № 2: 7 − 13.
6. Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli konstruirovaniya. *Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda*. Tula: Izdatel'stvo TGPU, 2008; Vypusk 1: 117 – 137. Available at: https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf
7. Davletbaeva R.G. Psihologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009; T. 14, № 4: 1562 – 1564.
8. *Problemy povysheniya professional'noj kvalifikacii rukovoditelej shkol*. Moskva: Pedagogika, 1987.
9. *Psihologicheskaya podderzhka v usloviyah modernizacii obrazovaniya: `elektronnoe izdanie*. Volgograd: Uchitel', 2014.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 37.0 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00665

***Vakhitov D.R.**, Doctor of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice, Professor of Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com*

***Grinevetskaya T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University Ministry of Health of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*

***Svechnikov K.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Accounting and Finance of the Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: svechnikov_kki@mail.ru*

***Nurova L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Foreign Languages, Russian State University of Justice (Kazan branch) (Kazan, Russia), E-mail: n_lika@list.ru*

ON THE ISSUE OF PUBLICATIONS IN FOREIGN SCIENTIFIC PUBLICATIONS. The article is dedicated to the publication activity of teachers and scientists, which is one of the key criteria for evaluating their activities in a modern university. In connection with the gradual entry of Russia into the world publication rating, the article analyzes a number of requirements (in form and content) that are imposed on publications in foreign scientific journals. Despite the fact that the Western publication system has been operating successfully for quite some time, it cannot be copied without changes in our domestic conditions. According to the authors, the Russian system of scientific publications needs to follow the path of protecting national interests in the economy, politics and culture. The return of respect to teachers and scientists is also important, thanks to which one can expect a qualitative rather than quantitative growth of scientific publications.

Key words: **teacher, scientist, publications, journal, scientific publications, SCOPUS, Web of Science, Hirsch index, impact factor, branding, humanities.**

***Д.Р. Вахитов**, д-р экон. наук, зав. каф. экономики Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, проф. Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com*

***Т.Н. Гриневецкая**, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*

***К.Л. Свечников,** канд. пед. наук, доц., Казанский кооперативный институт, г. Казань, E-mail: svechnikov_kki@mail.ru*

***Л.Р. Нурова**, канд. филол. наук, доц., Казанский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Казань, E-mail: n_lika@list.ru*

К ВОПРОСУ О ПУБЛИКАЦИЯХ В ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЯХ

Статья посвящена публикационной активности педагогов и ученых, которая является одним из ключевых критериев оценки их деятельности в современном вузе. В связи с постепенным вхождением России в мировой публикационный рейтинг в статье анализируется ряд требований (по форме и содержанию), которые предъявляются к публикациям в зарубежных научных изданиях. Несмотря на то, что западная система публикаций успешно функционирует в течение достаточно длительного времени, ее нельзя копировать без изменений в отечественных условиях. По мнению авторов, российской системе научных изданий необходимо идти по пути защиты национальных интересов в экономике, политике и культуре. Большое значение также имеет возврат уважения к преподавателям и ученым, благодаря которому можно ожидать качественного, а не количественного роста научных публикаций.

Ключевые слова: **преподаватель, ученый, публикации, журнал, научные издания, SCOPUS, Web of Science, индекс Хирша, импакт-фактор, брендинг, гуманитарные науки.**

Публикационная активность является неотъемлемой частью деятельности любого преподавателя, работающего сегодня в высшем учебном заведении. Научные публикации в качестве одного из ключевых критериев оценки деятельности педагога, что сказывается и на заработной плате, и на перспективах его работы. В условиях постепенного вхождения России в мировой публикационный рейтинг важным является рассмотрение ряда требований, которые предъявляются к публикациям в зарубежных научных изданиях.

Во-первых, статья должна иметь академическую значимость на глобальном, а не местном или региональном уровне. Неслучайно, что большую популярность приобрели метаисследования, в рамках которых обобщаются выводы по исследованиям и разработкам по какой-либо проблеме, но проведенные разными научными группами из разных университетов мира. Для этого автору необходимо иметь доступ к базам публикаций (существуют специализированные тематические рассылки), свободно владеть английским языком (чтобы понять и оценить статьи), а также разбираться в сути описываемой проблемы.

Второе требование является традиционным и относится к качеству представленных материалов. Это касается и верифицируемости представленных статистических данных, и широты охвата исследования, чтобы не оставить вне рамок изучение важных факторов, и обоснованности и логики сформулированных выводов.

Третьим требованием является новизна исследования, причастность его к определенному тренду развития науки. В настоящее время в приоритете биологические и медицинские разработки, которые охотно финансируются и корпорациями, и государством, поэтому журналы охотно берут статьи по этой тематике в публикацию. Однако в такой «научной моде», на наш взгляд, существует и отрицательный момент: если ученый занимается «неактуальной» проблемой, то и шансов опубликоваться у него меньше, притом что результаты его экспериментов или теоретические выводы важны для науки. К тому же некоторые «модные» научные направления имеют мощное политическое и экономическое лобби, поэтому ученые, которые не согласны с общепринятой концепцией в данных разделах науки, скорее всего, получат отказ в публикации.

В качестве примера можно привести кампанию по продвижению идеи антропогенного характера глобального изменения климата. Большинство ученых в мире разделяют точку зрения, что именно деятельность человека привела к повышению средней температуры на планете. Развязанная в СМИ западных стран массированная кампания способствовала тому, что бывший вице-президент США А. Гор получил Нобелевскую премию мира, хотя его апокалиптические прогнозы, приведенные в снятом документальном фильме, не сбылись. Интересно, что Соединенные Штаты, будучи одними из инициаторов подписания Парижского соглашения по климату, сами же первыми из него вышли, дискредитировав саму идею общепланетарных усилий по предотвращению глобальных угроз. Администрация самой мощной страны в мире проигнорировала разработки собственных ученых, многие из которых получают финансирование из государственных фондов. В сложившейся ситуации ученым, не согласным с общепринятой «модной» теорией, опубликовать свои разработки в ведущих научных журналах будет крайне затруднительно, поскольку в качестве рецензентов на их статьи выступают, чаще всего, сторонники антропогенной концепции. Можно констатировать, что западная публикационная активность следует за «модой» в науке, которая базируется на получении финансовых ресурсов.

Четвертое требование заключается в том, чтобы выводы в статье были достаточно универсальными и понятными не только узкими специалистами по данной проблеме, но и учеными из смежных отраслей наук.

Помимо вышеприведенных требований существует ряд правил, которые необходимо учитывать, чтобы избежать отказа в публикации.

Во-первых, это касается плагиата, причем не только осознанного, но и в том случае, когда изобретение совершается повторно, а автор статьи забывает сослаться на предшественников. С учетом развития сети Интернет, ученые получили, с одной стороны, доступ к информационным ресурсам, что позволяет познакомиться с работами по интересующей тематике, с другой стороны, колоссально возросли объемы информации. Обычный человек не в состоянии прочитать и проанализировать весь материал по изучаемой проблематике, поэтому вероятность того, что будет упущена статья, в которой уже были сделаны выводы (изобретение, теория и т.д.), остается.

Во-вторых, нельзя заниматься повторной публикацией статей, ранее вышедших в других научных журналах. Иногда текст немного перерабатывается, добавляется, например, более современная статистика, однако с точки зрения выводов это по-прежнему та самая научная работа, ранее опубликованная в другом издании. В то же время системы SCOPUS и Web of Science отслеживают англоязычные публикации, поэтому если ранее статья была опубликована на русском или китайском языках, то будет оцениваться ими как новая. По нашему мнению, данный недостаток будет преодолен, как только появятся эффективные компьютерные переводчики с одного языка на другой, базирующиеся на технологиях искусственного интеллекта.

В-третьих, необходимо учитывать конфликт интересов: например, рецензентом по статье не может выступать научный руководитель аспиранта. Данное правило не прописано где-либо, однако оно существовало и ранее, в том числе в отечественной науке. В результате глобализации научных исследований количество статей и, соответственно, рецензентов исчисляется сотнями тысяч, тем не менее современные информационные технологии позволяют отследить практически любую информацию по ученым. Рисковать научной репутацией в таких условиях неразумно.

Необходимо отметить, что выполнение аккуратно и в срок перечисленных требований не гарантирует публикации научной статьи: журналы оставляют за собой право в отказе. Главным по-прежнему остается мнение рецензента, большинство из которых работают бесплатно, добровольно, из любви к науке. Исходя из того, что желающих опубликоваться в высокорейтинговых журналах огромное количество (и с каждым годом увеличивается), а число рецензентов ограничено (и выбирается редактором издания), то неудивительно, что соис-

кателям приходится ждать порой больше года, чтобы статья была напечатана (или же получен отказ в публикации). Зато такие публикации сразу повышают научную значимость ученого, сопутствуют повышению индекса Хирша, а если автор является аспирантом, то опубликованная статья выступает в качестве пропуска к получению ученой степени. В Китае ученые, которые смогли опубликоваться в высокорейтинговых журналах уровня Nature или Science, получают премии от государства (или университетов), эквивалентную стоимости трехкомнатной квартиры [1]. Российским ученым о такой системе стимулирования остается только мечтать.

Система научных публикаций в англосаксонских странах сформировалась достаточно давно, поэтому само время подтвердило ее успешность. Многие требования (антиплагиат, обязательное рецензирование и т.д.) не меняются десятилетиями, что облегчает автору подготовку материалов к публикации: нет угрозы, что условия поменяются уже в процессе написания (как часто происходит в отношении отечественных изданий). В то же время западная система публикаций также не лишена, на наш взгляд, ряда недостатков.

Во-первых, в связи с приоритетом автоматического определения показателей эффективности работы (и ученого, и самого журнала) выработались и алгоритмы борьбы за более важные работы. Фактически имеет место применение хорошо прописанных в маркетинге PR-стратегий только по отношению к собственным публикациям. Такая стратегия заключается не только в активной публикационной деятельности или массовом цитировании определенных авторов, но и в создании индивидуального брэндинга, в продвижении ученого через социальные сети. В научном мире, функционирующем по коммерческим принципам, работают те же рыночные законы, что и в отношении стран. Вполне естественным стало формирование наднациональных научных групп, которые активно продвигают собственные разработки, обмениваются студентами и аспирантами, определяют тематику конференций и даже частично контролируют редакции ряда научных журналов [2]. Можно констатировать существование научных олигополистических структур, которые дают преимущества одним ученым над другими. Таким образом, в современном мире недостаточно просто написать хорошую статью, необходимо заниматься ее продвижением, дистрибуцией.

Вторым недостатком западной системы публикаций, на наш взгляд, является ее шаблонность. Требования к структуре и оформлению статьи одинаковы для всех наук – и технических, и гуманитарных. Неизменный порядок представления материала (Absract, Introduction, Materials and Methods, Results, Conclusion, Referencies) приводит к однотипному изложению текста, сужению круга рассматриваемых проблем (особенно, это касается фундаментальных теорий), а также к ограничению свободы в изложении научных мыслей, рассуждений. Представители гуманитарных наук попадают в сложное положение, поскольку не всякое исследование подразумевает статистические данные или математический алгоритм, в связи с чем возрастает вероятность отказа в публикации по формальным причинам. Научная мысль не должна иметь барьеров (бюрократических, политических и др.), чтобы не препятствовать главному – поиску истины. Формализация системы научных публикаций уже привела к перекосу в развитии науки (в пользу прикладных исследований), к тому, что гуманитарные изыскания оказались на втором плане. Однако острейшие проблемы, с которыми столкнулось человечество в настоящее время, не решить формальными методами или простым выделением финансирования. Гуманитарные исследования крайне необходимы для выхода из многочисленных экономических кризисов, для решения межнациональных, межконфессиональных конфликтов, а также для выработки идеологической основы стабильного и устойчивого развития всего человечества (а не отдельных стран и регионов). В нашей стране неоднозначные результаты, которые чреваты негативными последствиями в будущем, во многом объясняются тем, что были проигнорированы мнения профессорско-преподавательского состава учебных заведений, ученых-педагогов, указывавших на недостатки того же ЕГЭ еще 10 лет тому назад. Таким образом, формализация требований в журналах SCOPUS, Web of Science приводит к ограничению направлений научного поиска, сужению проблематики подготавливаемых статей и монографий.

Западная система публикаций успешно функционирует в течение достаточно длительного времени, однако это не означает, что ее нужно без изменений копировать в наших, отечественных условиях [3]. По нашему мнению, российской системе научных изданий необходимо идти по пути защиты национальных интересов в экономике, политике, культуре. В этой связи можно сформулировать ряд предложений по улучшению существующей системы публикаций.

В первую очередь необходимо обеспечить условия для публикации фундаментальных, теоретических работ. Особенно важной, с нашей точки зрения, является поддержка авторов из гуманитарных разделов науки, которые занимаются поисками ответов на вызовы современности: борьба с одиночеством, бездуховность общества, противодействие терроризму, экстремизму, преступности и др. Фундаментальные статьи должны иметь равные шансы на публикацию, как и прикладные, но только в том случае, если они действительно содержат, по мнению рецензентов, новое и значимое с точки зрения науки. При этом ограничивать их по содержанию или форме нецелесообразно.

Во-вторых, статьи, которые носят прикладной характер, должны ориентироваться на тенденции в науке, на запросы государства и корпораций. В этом отношении разумным, на наш взгляд, выглядит использование зарубежного опыта, доказавшего свою эффективность и полезность. Правда для этого нужно, чтобы российская экономика была сильной, высокотехнологичной, обладающей большим количеством крупных, успешных фирм. Так как сейчас этого не наблюдается, то многие отечественные ученые ориентируются в своих разработках на запросы иностранных фирм. Но если мы хотим построить успешную экономику и устойчивое общество, необходимо делать ставку на научные исследования, которые обеспечат конкурентоспособность российских производителей на мировом рынке [4]. Статьи с прикладным характером исследований могут сыграть при этом важную роль.

В-третьих, нужно отказаться от различного рода рейтингов – и для вузов, и для журналов. Для попадания в рейтинг вузы разными способами увеличивают количественные показатели, но это не означает роста качества образования. Периодические издания ставят во главу угла импакт-фактор, забывая о научной значимости публикуемых статей. Получается соревнование ради соревнования: если вуз или журнал попадут, абстрактно, на 50-е, 25-е или 1-е место в рейтинге, то это еще не свидетельствует о выполнении главной функции, для чего они созданы и функционируют, – решение важных государственных или общественных задач. Главный редактор научного журнала должен думать о том, какие статьи обладают наибольшей научной значимостью или написаны на животрепещущие темы, а не о том, как их публикация скажется на рейтинге в «списке ВАК» или SCOPUS.

В-четвертых, и это, на наш взгляд, наиболее важное: научное творчество должно быть добровольным, а не по принуждению. Ученые, добившиеся серьезных научных достижений и опубликовавшие их в периодических изданиях, должны стимулироваться, поддерживаться финансово. Но это не означает, что по отношению ко всем остальным преподавателям нужно применять меры принуждения. Если человек не обладает способностями к аналитике, к написанию статей, то он может быть полезен вузу, например, как талантливый лектор [5]. Важным, с нашей точки зрения, является уважение к преподавателям и ученым, благодаря которому можно ожидать качественного, а не количественного роста научных публикаций.

Библиографический список

1. Сафонова И. *Как повысить Хирш?* Институт нефтегазовой геологии и геофизики им. А.А. Трофимука Сибирского отделения РАН (ИНГГ СО РАН). Available at: http://ipgg.sbras.ru/ru/news/kak-podnyat-khirsh-02042018
2. *Как повысить индекс Хирша?* Available at: http://humber.ru/kak-povysit-indeks-xirsha-metody-vzaimnogo-piara/
3. Вахитов Д.Р. *Проблемы и тенденции развития российского образования на современном этапе*. Москва: РУСАЙНС, 2016. 116.
4. Вахитов Д.Р. *Реформирование системы образования в Российской Федерации: последствия для экономики и общества*. Москва: РУСАЙНС, 2018. 152.
5. Вахитов Д.Р., Кондратьева Т.Н. Профессорско-преподавательский состав вузов в условиях реформирования российской системы высшего образования. *Вестник Бурятского государственного университета*: Педагогика. 2015; № 1 (1): 43 – 47.

References

1. Safonova I. *Kak povysit' Hirsh?* Institut neftegazovoj geologii i geofiziki im. A.A. Trofimuka Sibirskogo otdeleniya RAN (INGG SO RAN). Available at: http://ipgg.sbras.ru/ru/news/kak-podnyat-khirsh-02042018
2. *Kak povysit' indeks Hirsha?* Available at: http://humber.ru/kak-povysit-indeks-xirsha-metody-vzaimnogo-piara/
3. Vahitov D.R. *Problemy i tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya na sovremennom `etape*. Moskva: RUSAJNS, 2016. 116.
4. Vahitov D.R. *Reformirovanie sistemy obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: posledstviya dlya `ekonomiki i obschestva*. Moskva: RUSAJNS, 2018. 152.
5. Vahitov D.R., Kondrat'eva T.N. Professorsko-prepodavatel'skij sostav vuzov v usloviyah reformirovaniya rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*: Pedagogika. 2015; № 1 (1): 43 – 47.

Статья поступила в редакцию 07.07.20

УДК 378.В DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00666

Zyrianova N.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Technical Disciplines, Branch of MERC AF "AFA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gary_z@mail.ru*
Polinovskii V.B., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Department of General Technical Disciplines, Branch of MERC AF "AFA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: teoretic_08@mail.ru*

TESTING ON COMMON TECHNICAL DISCIPLINES IN MILITARY UNIVERSITY AS A TOOL FOR MONITORING AND ASSESSING THE LEVEL OF COMPETENCE FORMATION. The article considers one of the current problems of higher education in Russia at the present stage – the problem of quality management of education in the conditions of standardization and introduction of a competent approach. On the basis of theoretical analysis and attracting the opinion of other researchers, the authors of the article conclude that it is advisable to use testing to monitor and assess the formation of competences defined by the standard as the final learning outcomes. In this regard, the content of the concept of "pedagogical test" is disclosed. A reasonable conclusion is made about the need to identify indicators of achievement of competences and externally observed characteristics of competences, which allow to obtain information on the level of their formation, – descriptors. The article presents an example of the identification of indicators of achievement of competences and descriptors in disciplines of the common technical cycle. The authors give a generalized description of the forms of test tasks known in didactics, a sequence of stages of development of test tasks aimed at assessment of the level of competence formation, examples of test tasks developed by them, which allow to track the degree of competence formation at cadets of military university in general technical disciplines at different levels of mastery.
Key words: **control of formation of competences, pedagogical test, criteria focused test, descriptor, test task, form of test task, maintenance of test task.**

Н.Д. Зырянова, *канд. пед. наук, доц., филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск, E-mail: gary_z@mail.ru*
В.Б. Полиновский, *канд. техн. наук, доц., зав. каф. общетехнических дисциплин филиала ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск, E-mail: teoretic_08@mail.ru*

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем высшего образования в России на современном этапе – проблема менеджмента качества образования в условиях стандартизации и внедрения компетентностного подхода. На основании теоретического анализа и привлечения мнения других исследователей авторы статьи приходят к заключению о целесообразности применения тестирования для контроля и оценки сформированности компетенций, определенных стандартом как конечные результаты обучения. В связи с этим раскрывается содержание понятия «педагогический тест». Делается обоснованный вывод о необходимости выделения индикаторов достижения компетенций и внешне наблюдаемых признаков компетенций, позволяющих получить информацию об уровне их сформированности, – дескрипторов. В статье представлен пример выделения индикаторов достижения компетенций и дескрипторов по дисциплинам общетехнического цикла. Авторами приводится обобщенная характеристика известных в дидактике форм тестовых заданий, предлагается последовательность этапов разработки тестовых заданий, направленных на оценку уровня сформированности компетенций, примеры разработанных ими тестовых заданий, позволяющих отследить степень сформированности компетенций у курсантов военного вуза по дисциплинам общетехнического цикла на разных уровнях усвоения.
Ключевые слова: **контроль сформированности компетенций, педагогический тест, критериально-ориентированный тест, дескриптор, тестовое задание, форма тестового задания, содержание тестового задания.**

В современной системе образования большое внимание уделяется проблеме менеджмента качества. Существуют нормативные документы государственного и международного уровня, регламентирующие пути решения данной проблемы. Основываясь на этих документах, в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске принят стандарт, устанавливающий единые требования к организации и проведению текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации курсантов вуза. Согласно ему контроль успеваемости и качества подготовки курсантов представляет собой совокупность организационных и методических приемов, обеспечивающих мониторинг и анализ данных, характеризующих степень усвоения курсантами знаний, формирования у них умений и навыков на всех этапах обучения в вузе.

Чтобы система контроля выполняла все определенные для нее функции – обучающую, управляющую, контрольную, развивающую, организующую, воспитательную, необходимо при организации и проведении контроля соблюдать основные требования. К ним относятся: своевременность и систематичность, углубленность, всесторонность, индивидуализация и дифференцированность, гласность, объективность, а также использование разнообразных форм контроля. Выполнение перечисленных требований предполагает проведение текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации курсантов и итоговой государственной аттестации. Каждый из этих видов контроля призван решать свои задачи и, следовательно, проводится в различных формах.

При изучении дисциплин общетехнического цикла на первом и втором курсе обучения в филиале проводится текущий контроль знаний курсантов и их промежуточная аттестация. Текущий контроль осуществляется с целью проверки хода и качества усвоения курсантами учебного материала, стимулирования их учебной деятельности и предусмотрен в ходе всех видов учебных занятий. На осуществление текущего контроля отводится от 5 до 15 минут обязательно на каждом занятии, проводимом в составе учебной группы или подгруппы. Итогом контроля является *отметка* по 4-балльной шкале, выставляемая каждому курсанту в журнал учета учебных занятий (порядка 10% курсантов должны быть оценены на лекциях). Обязательность соблюдения этого требования призывает преподавателей вуза использовать наиболее востребованные в этой ситуации формы проведения текущего контроля знаний курсантов, одной из которых является тестирование.

Исследованию различных проблем, связанных с педагогическими тестами, и способов решения этих проблем посвящено множество научных работ различных авторов: В.С. Аванесов, О.В. Давыдова, Н.В. Ефремова, В.И. Звонников, А.Н. Майоров, В.Ю. Переверзев, М.Б. Челышкова и др. [1 – 7].

Под педагогическим тестом в литературе понимается система заданий возрастающей трудности, специфической формы и определенного содержания, позволяющая объективно, качественно и эффективно оценивать структуру и измерять уровень подготовленности обучаемых по учебной дисциплине [1].

Как правило, преподаватели кафедры общетехнических дисциплин филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске на учебных занятиях используют тесты, применяемые для контроля знаний, умений, навыков курсантов, называемые в дидактике тестами учебных достижений.

Поскольку целью использования тестов в данном случае является выявление степени усвоения курсантами содержания конкретной учебной дисциплины, то используемые тесты являются критериально-ориентированными. При этом критерием, с которым осуществляется сравнение полученных результатов, выступает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по соответствующей специальности. Именно стандартизация содержания образования и требований к уровням его усвоения является условием, обеспечивающим эффективность использования тестов при контроле результатов обучения. Это связано с тем, что определенные в стандарте образования компетенции, которыми должны овладеть курсанты, являются конечными результатами образования, подлежащими контролю и оценке. Для адекватного, надежного и объективного контроля и оценки уровня сформированности компетенций в учебной программе дисциплины выделяются индикаторы достижения компетенций и дескрипторы (от лат. descriptor – описывающий) – внешне наблюдаемые признаки, позволяющие получить информацию об уровне их достижения. В табл. 1 в качестве примера приведены индикаторы достижения одной из компетенций и дескрипторы по двум общетехническим дисциплинам, изучаемым курсантами филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске. Именно дескрипторы определяют уровень и структуру знаний, умений и навыков курсантов, планируемых образовательной программой по дисциплине. Их отклонение от запланированных в программе можно отслеживать с помощью критериально-ориентированных тестов.

Таблица 1

Компетенции, индикаторы и дескрипторы по дисциплинам
«Электротехника и электроника» и «Механика»

Компетенции	*Индикаторы*	*Дескрипторы*	
		Электротехника и электроника (ЭиЭ)	*Механика (М)*
УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	ИД-1$_{УК-1}$. Анализирует проблемную ситуацию как систему, выявляя ее составляющие и связи между ними.	Знать: основные понятия, свойства, характеристики и законы электрических и магнитных цепей; Уметь: использовать основные понятия и законы электрических и магнитных цепей при решении профессиональных задач; производить расчеты электрических и магнитных цепей при решении профессиональных задач; использовать электронные устройства в своей профессиональной деятельности; Владеть: основными методами расчета электрических и магнитных цепей при решении профессиональных задач.	Знать: основные понятия, законы и модели механизмов; основы конструирования и проектирования машин и механизмов; основы общей теории прочности конструкции; Уметь: проводить расчеты на прочность деталей конструкций при статических и динамических нагрузках при решении типовых профессиональных задач; оценивать состояние конструкций и отдельных ее деталей под воздействием известной силовой нагрузки при решении типовых профессиональных задач; Владеть: методами расчета на прочность деталей конструкций при статических и динамических нагрузках при решении профессиональных задач.
	ИД-2$_{УК-1}$. Осуществляет поиск вариантов решения поставленной проблемной ситуации на основе доступных источников информации.		
	ИД-3$_{УК-1}$. Разрабатывает стратегию достижения поставленной цели как последовательность задач, предвидя результат каждой из них и оценивая их влияние на внешнее окружение планируемой деятельности и на взаимоотношения участников этой деятельности		

Критериально-ориентированные тесты, по мнению В.С. Аванесова, не являются по существу тестами в традиционном понимании, поскольку в этом случае ответы оцениваются относительно не всей области требуемых знаний, а только области, ограниченной конкретным содержанием дисциплины или критерием (уровнем) знаний. В этом случае они представляют собой совокупность заданий в тестовой форме [1, с. 181]. Разработка таких заданий, направленных на проверку и оценку уровня сформированности компетенций, включает несколько этапов: 1) определение проверяемых компетенций, индикаторов их достижения и дескрипторов; 2) отображение содержания дисциплины в содержании тестовых заданий; 3) определение рациональных форм тестовых заданий; 4) определение способов оценки результатов проверки.

Структура задания в тестовой форме включает инструкцию к заданию, текст. задания и (или) невербальные материалы (рисунки, схемы, карты, таблицы, графики) и систему оценки выполнения задания.

По форме тестовые задания делятся на четыре основных типа: 1) с выбором одного или нескольких правильных ответов (задания в закрытой форме); 2) со свободно конструируемым ответом (задания в открытой форме); 3) на установление соответствия; 4) на установление правильной последовательности.

Содержание общетехнических дисциплин позволяет использовать задания любой из названных форм, поскольку представляет собой совокупность разделов, структура которых обладает преемственностью и обычно традиционной последовательностью.

Используя различные формы тестовых заданий, можно проверять и оценивать уровень сформированности выделенных по конкретной дисциплине дескрипторов для каждой компетенции. Причем осуществлять контроль сформированности одного и того же дескриптора можно на разных уровнях их усвоения курсантами: распознавания, воспроизведения, запоминания, понимания, применения [8]. При этом форма тестовых заданий может быть одинаковой при различном их содержании и уровне трудности. Это связано с тем, что содержание тестового задания является отображением фрагмента содержания учебной дисциплины, а его форма – способом упорядочения, связи элементов задания [1].

Кафедра общетехнических дисциплин филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске объединяет восемь учебных дисциплин, наиболее трудоемкими из которых являются «Механика» и «Электротехника и электроника» (по 6 зачетных единиц, или 216 часов). Поэтому полагаем целесообразным на примерах содержания этих дисциплин показать применение заданий в тестовой форме для контроля и оценки уровня сформированности компетенций у курсантов филиала в части этих дисциплин.

1. Задания с выбором одного или нескольких правильных ответов.

Задания этого типа используются для проверки усвоения курсантами фактов, формул, определений, методов, процессов. При их составлении может применяться принцип фасетности содержания задания, предполагающий использование одной формы записи нескольких вариантов одного задания. Изменяемая часть содержания задания записывается в фигурных скобках. Это позволяет составлять несколько вариантов задания одинаковой трудности. В инструкции к заданиям этого типа указывается: выбрать номер правильного ответа.

Пример 1 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – распознавание. ФОРМУЛА {АКТИВНОГО, ЕМКОСТНОГО, ИНДУКТИВНОГО, ПОЛНОГО} СОПРОТИВЛЕНИЯ

$$1)\ X_L = \omega L \quad ;\ 2)\ R = \frac{U}{I} \ ;\ 3)\ \ X_C = \frac{1}{\omega C} \ ;$$

$$4)\ Z = \sqrt{R^2 + \left(\omega L + \frac{1}{\omega C}\right)^2}$$

Пример 2 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. {ВОЛЬТМЕТР, АМПЕРМЕТР} ВКЛЮЧАЕТСЯ В ЭЛЕКТРИЧЕСКУЮ ЦЕПЬ

1) последовательно; 2) параллельно.

Пример 3 (М). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ЕДИНИЦА ИЗМЕРЕНИЯ {СИЛЫ, МОМЕНТА СИЛЫ} В СИ

1) [Н/м]; 2) [Н]; 3) [Н·м]; 4) [Н/м^2]; 5) [Н·м^2].

Пример 4 (ЭиЭ). В ТАБЛИЦЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ ДАННЫЕ, ПОЛУЧЕННЫЕ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ДВУХ ЛИНЕЙНЫХ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЦЕПЕЙ ПОСТОЯННОГО ТОКА.

	Цепь 1			*Цепь 2*		
	Напряжение, В	*Ток, мА*	*Сопротивление, Ом*	*Напряжение, В*	*Ток, мА*	*Сопротивление, Ом*
Резистор R1	U_1 = 4,5	I = 12,4	R_1 = 363	U = 15,3	I_1 = 43	R_1 = 356
Резистор R2	U_2 = 4,9	I = 12,4	R_2 = 395	U = 15,3	I_2 = 38	R_2 = 403
Резистор R3	U_3 = 10,2	I = 12,4	R_3 = 823	U = 15,3	I_3 = 18	R_3 = 850
Вся цепь	U = 19,8	I = 12,4	R = 1597	U = 15,3	I = 99	R = 155

Пример 4а. Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – понимание. ЦЕПЬ {1, 2} ЯВЛЯЕТСЯ

1) последовательной; 2) параллельной.

Пример 4б. Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – применение. ВЫБРАТЬ НОМЕРА ДВУХ ПРАВИЛЬНЫХ УТВЕРЖДЕНИЙ ДЛЯ ЦЕПИ {1, 2}

1) для цепи выполняется I закон Кирхгофа; 2) для цепи выполняется II закон Кирхгофа; 3) полная проводимость цепи равна сумме проводимостей участков цепи; 4) полное сопротивление цепи равно сумме сопротивлений участков цепи.

Пример 5 (ЭиЭ). Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – применение. В ТАБЛИЦЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ, ПОЛУЧЕННЫЕ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ АЧХ ДВУХ ЛИНЕЙНЫХ *RC*-ЦЕПЕЙ.

Частота *f*, Гц	30	100	300	1000	3000
Коэффициент передачи *K* цепи 1	0,06	0,17	0,42	0,82	0,96
Коэффициент передачи *K* цепи 2	0,97	0,89	0,56	0,19	0,06

ЦЕПЬ {1, 2} ЯВЛЯЕТСЯ

1) дифференцирующей; 2) интегрирующей.

Пример 6 (ЭиЭ). Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – применение. В ТАБЛИЦЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ ДАННЫЕ, ПОЛУЧЕННЫЕ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ЗАВИСИМОСТИ ПАРАМЕТРОВ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ И ПАРАЛЛЕЛЬНОЙ ЛИНЕЙНЫХ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЦЕПЕЙ ПЕРЕМЕННОГО ТОКА ОТ ЧАСТОТЫ.

Частота *f*, Гц	400	500	600	700	800	900	1000
Полное сопротивление *Z* цепи 1, Ом	1478	1700	2000	2134	2286	2000	1875
Полное сопротивление *Z* цепи 2, Ом	3030	2760	2730	2790	2840	3040	3100

РЕЗОНАНСНАЯ ЧАСТОТА ЦЕПИ {1, 2} В Гц РАВНА

1) 400; 2) 500; 3) 600; 4) 700; 5) 800; 6) 900; 7) 1000.

При составлении ответов к заданиям закрытого типа В.С. Аванесов рекомендует использовать несколько принципов [1]. Первым из них является принцип противоречия и противоположности. Противоречие предполагает использование в ответах отрицания, то есть логической схемы «А и не А», противоположность – использование во втором ответе амонимома первому. Использование противоречия ограничивает варианты ответов двумя, а при использовании противоположности – в ответах возможны промежуточные состояния.

Пример 7 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. В ГЕНЕРАТОРЕ ПИЛООБРАЗНОГО НАПРЯЖЕНИЯ НАГРУЗОЧНЫЙ КОНДЕНСАТОР С2 {ЗАРЯЖАЕТСЯ, РАЗРЯЖАЕТСЯ}, КОГДА НА ВХОД ГЕНЕРАТОРА ПРЯМОУГОЛЬНЫЙ ИМПУЛЬС

1) поступает; 2) не поступает.

Пример 8 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ПРИ ВКЛЮЧЕНИИ {ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ, ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ} ОБРАТНОЙ СВЯЗИ КОЭФФИЦИЕНТ УСИЛЕНИЯ УСИЛИТЕЛЯ

1) уменьшается; 2) увеличивается.

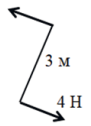
Пример 9 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ПРИ РЕЗОНАНСЕ В {ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ, ПАРАЛЛЕЛЬНОМ} КОЛЕБАТЕЛЬНОМ КОНТУРЕ ПОЛНОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ ЦЕПИ *Z*

1) максимально; 2) минимально.

Пример 10 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. СКОРОСТЬ ВРАЩЕНИЯ РОТОРА {СИНХРОННОГО, АСИНХРОННОГО} ДВИГАТЕЛЯ В СРАВНЕНИИ СО СКОРОСТЬЮ ВРАЩЕНИЯ МАГНИТНОГО ПОЛЯ ТОКОВ СТАТОРА

1) больше; 2) меньше; 3) равна.

Пример 11 (М). Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – понимание. МОМЕНТ ПАРЫ СИЛ (СМ. РИС.) РАВЕН:



1) 12 Н·м
2) 7 Н·м
3) –12 Н·м
4) –7 Н·м

Вторым принципом является принцип однородности. Он предполагает, что подбираются ответы, относящиеся к одному виду, роду, отображающие основные стороны одного явления. Этот принцип применяется в заданиях с числом ответов, большим двух.

Пример 12 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – понимание. {СИНХРОННЫЕ, АСИНХРОННЫЕ} {ДВИГАТЕЛИ, ГЕНЕРАТОРЫ} ПРЕДНАЗНАЧЕНЫ ДЛЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЭНЕРГИИ

1) механической в электрическую; 2) электрической в механическую; 3) электрической в электрическую; 4) механической в механическую.

Пример 13 (М). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. СПОСОБНОСТЬ МАТЕРИАЛА НЕ РАЗРУШАТЬСЯ ПОД ПРИЛОЖЕННОЙ НАГРУЗКОЙ НАЗЫВАЕТСЯ:

1) выносливость; 2) жёсткость; 3) прочность; 4) устойчивость.

Пример 14 (М). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ПО ФОРМУЛЕ $\sqrt{F_1^2 + F_2^2 + 2 \cdot F_1 \cdot F_2 \cdot \cos\alpha}$ ОПРЕДЕЛЯЮТ ВЕЛИЧИНУ:

1) уравновешивающей силы от двух сил, действующих на одно тело;
2) равнодействующей силы от двух сил, действующих на два разных тела;
3) уравновешивающей силы от двух сил, действующих из одной точки на одно тело;
4) равнодействующей силы от двух сил, действующих из одной точки на одно тело.

Пример 15 (М). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. БУКВОЙ **σ** ОБОЗНАЧАЮТ НАПРЯЖЕНИЕ:

1) полное; 2) нормальное; 3) касательное; 4) предельное.

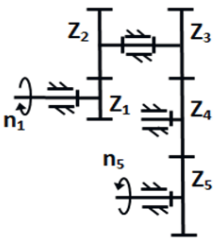
Пример 16 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ЭЛЕКТРОННОЕ УСТРОЙСТВО, ОБЛАДАЮЩЕЕ ДВУМЯ УСТОЙЧИВЫМИ СОСТОЯНИЯМИ

1) транзистор; 2) триггер; 3) триод.

Пример 17 (М). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – понимание. ЗУБЧАТУЮ ПЕРЕДАЧУ ПРИМЕНЯТЬ **НЕЛЬЗЯ** ДЛЯ

1) передачи вращательного движения с одного вала на другой; 2) превращения вращательного движения вала в поступательное; 3) дискретного изменения частоты вращения одного вала по сравнению с другим; 4) бесступенчатого изменения частоты вращения одного вала по сравнению с другим.

Пример 18 (М). Дескриптор – владеть. Уровень усвоения – применение. ФОРМУЛА, ПО КОТОРОЙ ВЫЧИСЛЯЕТСЯ ЧИСЛО ОБОРОТОВ ПЯТОГО ЗУБЧАТОГО КОЛЕСА В РЕДУКТОРЕ (СМ. РИС.):



1) $n_5 = n_1 \cdot \dfrac{Z_2 \cdot Z_5}{Z_1 \cdot Z_3}$;

2) 2) $n_5 = \dfrac{n_1}{Z_2 \cdot Z_5 / Z_1 \cdot Z_3}$;

3) $n_5 = n_1 \cdot \dfrac{Z_2 \cdot Z_3 \cdot Z_4}{Z_1 \cdot Z_5}$;

4) $n_5 = \dfrac{Z_2 \cdot Z_5 / Z_1 \cdot Z_3}{n_1}$.

Следующий принцип – принцип градуирования.

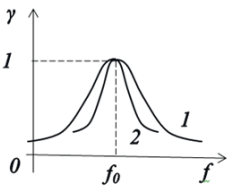
Пример 19 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ПОЛНОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ {ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО, ПАРАЛЛЕЛЬНОГО} КОЛЕБАТЕЛЬНОГО КОНТУРА

1) убывает; 2) возрастает; 3) сначала убывает, затем возрастает; 4) сначала возрастает, затем убывает.

Пример 20 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – понимание. СООТНОШЕНИЕ ИНДУКТИВНОГО И ЕМКОСТНОГО СОПРОТИВЛЕНИЙ ПРИ РЕЗОНАНСЕ В {ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ, ПАРАЛЛЕЛЬНОМ} КОЛЕБАТЕЛЬНОМ КОНТУРЕ:

1) $X_{L0} < X_{C0}$; 2) $X_{L0} = X_{C0}$; 3) $X_{L0} > X_{C0}$.

Пример 21 (ЭиЭ). Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – применение. НА РИСУНКЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ ГРАФИКИ НОРМИРОВАННЫХ АЧХ ДВУХ КОЛЕБАТЕЛЬНЫХ КОНТУРОВ. СРАВНИТЬ ДОБРОТНОСТИ КОНТУРОВ



1) $Q_1 > Q_2$; 2) $Q_1 = Q_2$; 3) $Q_1 < Q_2$.

При использовании принципа сочетания в каждом ответе используется сочетание двух или трех слов (символов, знаков).

Пример 22 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ПОДВИЖНЫЕ НОСИТЕЛИ ЗАРЯДА В {БИПОЛЯРНОМ, ПОЛЕВОМ} ТРАНЗИСТОРЕ

1) только электроны; 2) электроны и дырки; 3) электроны или дырки; 4) только дырки.

При использовании принципа импликации содержание задания строится по формуле «Если…, то…». Применение таких заданий позволяет проверить знание курсантами причинно-следственных связей.

Пример 23 (ЭиЭ). Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – понимание. ЕСЛИ {ИНДУКТИВНОСТЬ, ЕМКОСТЬ} КОЛЕБАТЕЛЬНОГО КОНТУРА {УВЕЛИЧИТЬ, УМЕНЬШИТЬ} В 4 РАЗА, ТО ЕГО РЕЗОНАНСНАЯ ЧАСТОТА

1) уменьшится в 4 раза; 2) увеличится в 4 раза; 3) уменьшится в 2 раза; 4) увеличится в 2 раза.

Еще один принцип составления тестовых заданий предполагает формулирование заданий с ответами, правильными в различной степени. В этом случае инструкция к заданию содержит фразу: обвести кружком номер наиболее правильного ответа.

Пример 24 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. РАДИОСИГНАЛ – ЭТО

1) ВЧ сигнал; 2) ВЧ сигнал, распространяющийся в пространстве; 3) ВЧ сигнал, распространяющийся в пространстве и полученный в результате модуляции; 4) ВЧ сигнал, распространяющийся в пространстве и используемый для модуляции.

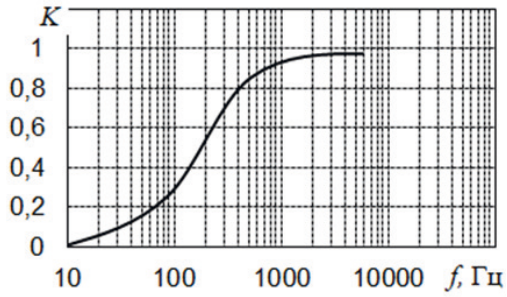
Для контроля знаний курсантов по дисциплинам общетехнического цикла возможно использование тестовых *заданий с несколькими правильными ответами*, которые можно обобщить схемой «Что для чего». В инструкции к таким заданиям указывается: выбрать номера всех правильных ответов.

Пример 25 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – понимание. ОСНОВНЫЕ ЧАСТИ {ПРИЕМНИКА, ПЕРЕДАТЧИКА} КАНАЛА ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ

1) антенна передающая; 2) антенна приемная; 3) громкоговоритель; 4) детектор;

5) задающий генератор; 6) микрофон; 7) модулятор; 8) УВЧ; 9) УНЧ; 10) УПЧ.

Пример 26 (ЭиЭ). Дескриптор – владеть. Уровень усвоения – применение. НА РИСУНКЕ ПРЕДСТАВЛЕН ГРАФИК АЧХ ЛИНЕЙНОЙ *RC*-ЦЕПИ. ВЫБРАТЬ НОМЕРА ВСЕХ ВЕРНЫХ УТВЕРЖДЕНИЙ ДЛЯ ЭТОЙ ЦЕПИ



1) цепь – интегрирующая; 2) цепь – дифференцирующая; 3) цепь является фильтром верхних частот; 4) цепь является фильтром нижних частот; 5) цепь пропускает частоты ниже 300 Гц; 6) цепь пропускает частоты выше 300 Гц; 7) нижняя граничная частота (частота среза) равна 300 Гц; 8) верхняя граничная частота (частота среза) равна 300 Гц.

Чаще всего при составлении заданий в тестовой форме с одним или несколькими правильными ответами используется сочетание нескольких принципов.

2. Задания открытого типа.

В этих заданиях курсант самостоятельно должен дописать ответ. Задание формулируется в виде утверждения, которое превращается в истинное высказывание, если курсант дает правильный ответ, и в ложное – в случае неправильного ответа.

При их составлении необходимо учитывать, что для лучшего понимания смысла задания желательно располагать предполагаемое добавление ближе к концу задания, и оно должно содержать как можно меньше слов или знаков.

Пример 27 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. СИГНАЛОМ НАЗЫВАЕТСЯ ПРОЦЕСС ИНФОРМАЦИИ.

Пример 28 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. ТОЧКА СОЕДИНЕНИЯ ДВУХ И БОЛЕЕ ВЕТВЕЙ НАЗЫВАЕТСЯ.

Пример 29 (ЭиЭ). Дескриптор – уметь. Уровень усвоения – применение. В ТАБЛИЦЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ, ПОЛУЧЕННЫЕ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ЗАВИСИМОСТИ СОПРОТИВЛЕНИЙ ЭЛЕМЕНТОВ ЛИНЕЙНОЙ ЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ ЦЕПИ ПЕРЕМЕННОГО ТОКА ОТ ЧАСТОТЫ. {АКТИВНОЕ, ИНДУКТИВНОЕ, ЕМКОСТНОЕ, ПОЛНОЕ} СОПРОТИВЛЕНИЕ ЦЕПИ ПРИ ЧАСТОТЕ {400, 600, 800, 1000} Гц РАВНО

Частота *f*, Гц	400	600	800	1000
Ток в цепи *I*, мА	1,55	1,72	1,69	1,58
Напряжение на индуктивности U_L, В	1,4	2,4	3,0	3,4
Напряжение на конденсаторе U_C, В	3,9	2,9	2,1	1,5
Напряжение на резисторе U_R, В	2,5	2,8	2,75	2,55

Ответ.

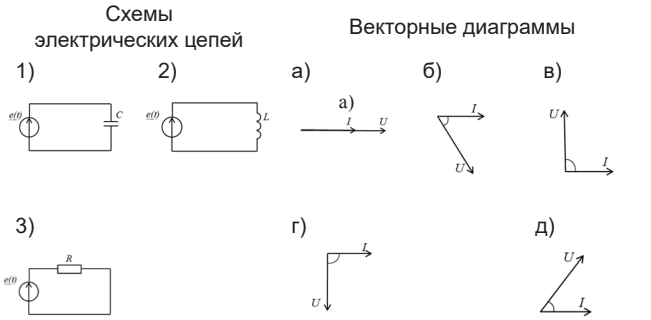
3. *Задания на установление соответствия.*

Задания этого типа проверяют ассоциативные знания курсантов. В них курсантам необходимо установить соответствие элементов постоянного столбца элементам переменного столбца. М.Б. Челышкова в качестве требования к этим заданиям выделяет неодинаковое количество элементов в столбцах, что делает невозможным выбор курсантами последнего ответа методом последовательного исключения. Число элементов переменного столбца должно быть примерно в два раза больше элементов постоянного столбца [7].

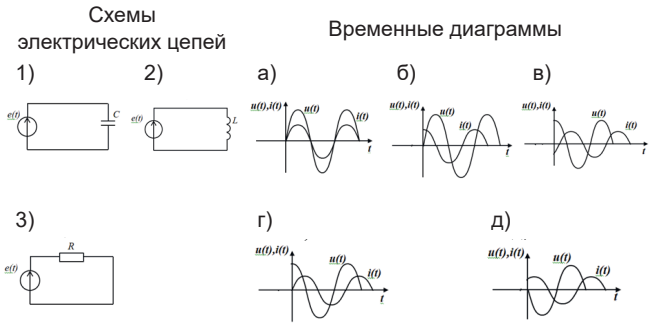
Пример 30 (ЭиЭ). Дескриптор – владеть. Уровень усвоения – понимание. УСТАНОВИТЬ СООТВЕТСТВИЕ. ЗАПИСАТЬ БУКВУ РЯДОМ С ЦИФРОЙ

Блоки приемника	Назначение
1) УНЧ;	а) обеспечивает уверенный прием радиосигнала;
2) УВЧ;	б) преобразует ЭМК в сигнал сообщения;
3) детектор;	в) усиливает высокочастотный сигнал;
4) входная цепь;	г) усиливает низкочастотный сигнал;
5) оконечное устройство;	д) излучает сигнал в пространство;
6)	е) создает ЭМК высокой частоты;
7)	ж) создает ЭМК низкой частоты;
8)	з) осуществляет демодуляцию;
9)	и) осуществляет модуляцию;
10)	к) усиливает радиосигнал.

Пример 31 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. УСТАНОВИТЬ СООТВЕТСТВИЕ:



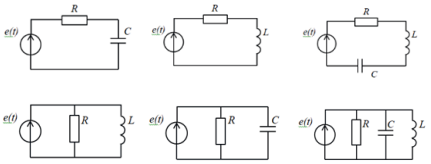
Пример 32 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. УСТАНОВИТЬ СООТВЕТСТВИЕ:



Возможно составление таких заданий на установление соответствия, чтобы для точного ответа курсанту требовалось понимание изученного материала, осуществление систематизации и упорядочения фактов. Эти задания можно использовать в учебном процессе не только с контролирующей, но и с обучающей целью.

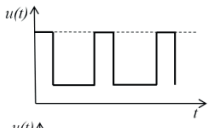
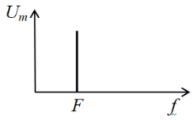
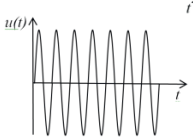
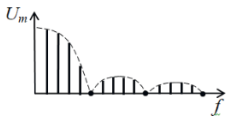
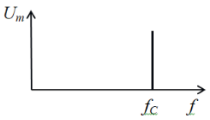
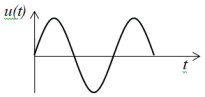
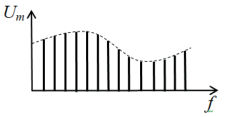
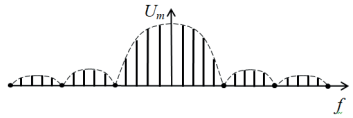
Так, изменив в примерах 31 и 32 схемы электрических цепей в первом столбце и оставив прежние временные и векторные диаграммы во втором столбце, получаем задания на применение знаний в новой ситуации, отрабатываем дескриптор – владеть.

Схемы электрических цепей



При составлении заданий этого типа возможно использование трех столбцов.

Пример 33 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – понимание. УСТАНОВИТЬ СООТВЕТСТВИЕ. К КАЖДОЙ ПОЗИЦИИ ПЕРВОГО СТОЛБЦА ПОДОБРАТЬ СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ПОЗИЦИИ ВТОРОГО И ТРЕТЬЕГО СТОЛБЦОВ.

Название сигнала		Временная диаграмма сигнала		Спектр сигнала
I. Однотональный управляющий	1)		а)	
II. Многотональный управляющий	2)		б)	
III. Импульсный управляющий	3)		в)	
	4)		г)	
	5)		д)	

Сложностью заданий на установление соответствия является их оценивание. Существует несколько вариантов их оценивания. Первый заключается в том, что 1 балл выставляется за все правильно установленные требуемые соответствия, в противном случае выставляется 0 баллов. Этот способ является наиболее предпочтительным, если руководствоваться требованием, что все задания теста должны оцениваться одинаково. В иных случаях возможно выставление 1 балла за каждое правильно установленное соответствие. Тогда итоговый балл за задание зависит от количества заложенных в его содержание соответствий, то есть равен числу элементов первого столбца. Третий вариант оценивания предполагает учет трудности задания. В этом случае может выставляться от 2 до 0 баллов за задание.

4. Задания на установление правильной последовательности.

Эти задания, как и предыдущие, имеют большой потенциал использования в учебном процессе, поскольку позволяют не только проверить и проконтролировать знания, умения и навыки курсантов по установлению правильной последовательности различных действий, операций, расчетов, процессов, но и формировать их.

Особая значимость заданий этого типа заключается в возможности их использования для формирования у курсантов алгоритмического мышления, которое проявляется в их способности определять наилучшую последовательность действий при решении учебных и практических задач. То есть курсанты способны успешно выполнять различные задания за короткое время, что является одной из очень важных профессиональных компетенций.

При составлении этих заданий для исключения угадывания правильного порядка утверждений по окончаниям целесообразно ставить их в именительном падеже.

Пример 34 (ЭиЭ). Дескриптор – знать. Уровень усвоения – запоминание. УСТАНОВИТЬ ПРАВИЛЬНУЮ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ВЫБОРА РАБОЧЕЙ ТОЧКИ ТРАНЗИСТОРА:

1) найти точку пересечения; 2) построить нагрузочную прямую; 3) выбрать график выходной характеристики; 4) задать входное напряжение по току базы и коллекторному напряжению.

Пример 35 (ЭиЭ). Дескриптор – владеть. Уровень усвоения – применение. УСТАНОВИТЬ ПРАВИЛЬНУЮ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РАСЧЕТА ЛИНЕЙНОЙ ЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ ЦЕПИ ОДНОФАЗНОГО СИНУСОИДАЛЬНОГО ТОКА:

1) определить комплексную ЭДС; 2) рассчитать аргумент полного сопротивления; 3) рассчитать полное комплексное сопротивление; 4) рассчитать индуктивное и емкостное сопротивления; 5) начертить схему электрической цепи с токами и напряжениями; 6) рассчитать комплексных напряжений на элементах электрической цепи; 7) рассчитать комплексные индуктивное и емкостное сопротивления; 8) записать формулу закона Ома для всей цепи переменного тока; 9) рассчитать комплексный ток в электрической цепи; 10) определить параметры по заданному уравнению; 11) рассчитать модуль полного сопротивления.

Оценивать задания этого типа можно теми же способами, что и задания на установление соответствия.

Таким образом, большой потенциал для контроля и оценки уровня сформированности компетенций по общетехническим дисциплинам в военном вузе имеет тестирование. Содержание этих дисциплин позволяет использовать все известные типы тестовых заданий и осуществлять контроль сформированности компетенций на разных уровнях усвоения. При составлении тестовых заданий необходимо за основание выбрать перечень компетенций, формируемых конкретной дисциплиной, с индикаторами и дескрипторами. При разработке содержания заданий следует руководствоваться устоявшимися в теории тестов правилами и принципами. В качестве перспективы работы в этом направлении можно выделить организацию и проведение содержательной и тестологической экспертизы составленных тестовых заданий, что позволит использовать их для проведения промежуточной аттестации курсантов по дисциплине.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. *Композиция тестовых заданий:* учебник для преподавателей вузов, техникумов, училищ, учителей школ, гимназий и лицеев. Москва: Центр тестирования, 2002.
2. Давыдова О.В. *Создание тестов и тестовых заданий по учебным дисциплинам социально-гуманитарного цикла высшего профессионального образования: компетентностный подход.* Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2012.
3. Ефремова Н.Ф. *Формирование и оценивание компетенций в образовании:* монография. Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010.
4. Звонников В.И., Челышкова М.Б. *Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход):* учебное пособие. Москва: 2012.
5. Майоров А.Н. *Теория и практика создания тестов для системы образования.* Москва: Народное образование, 2000.
6. Переверзев В.Ю. *Критериально-ориентированное педагогическое тестирование:* учебное пособие. Москва, Логос, 2003.
7. Челышкова М.Б., Звонников В.И., Давыдова О.В. *Оценивание компетенций в образовании:* учебное пособие. Москва: 2011.
8. Беспалько В.П. *Природосообразная педагогика: лекции по нетрадиционной педагогике.* Москва: Народное образование, 2008.

References

1. Avanesov V.S. *Kompoziciya testovyh zadanij:* uchebnik dlya prepodavatelej vuzov, tehnikumov, uchilisch, uchitelej shkol, gimnazij i liceev. Moskva: Centr testirovaniya, 2002.
2. Davydova O.V. *Sozdanie testov i testovyh zadanij po uchebnym disciplinam social'no-gumanitarnogo cikla vysshego professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod.* Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki», 2012.
3. Efremova N.F. *Formirovanie i ocenivanie kompetencij v obrazovanii:* monografiya. Rostov-na-Donu, «Arkol», 2010.
4. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. *Ocenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestacii (kompetentnostnyj podhod):* uchebnoe posobie. Moskva: 2012.
5. Majorov A.N. *Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2000.
6. Pereverzev V.Yu. *Kriterial'no-orientirovannoe pedagogicheskoe testirovanie:* uchebnoe posobie. Moskva, Logos, 2003.
7. Chelyshkova M.B., Zvonnikov V.I., Davydova O.V. *Ocenivanie kompetencij v obrazovanii:* uchebnoe posobie. Moskva: 2011.
8. Bespal'ko V.P. *Prirodosoobraznaya pedagogika: lekcii po netradicionnoj pedagogike.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.06.20

УДК 379.634:371

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00667

Zarechnev D.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*
Kalinin S.V., *senior teacher, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: Kalininsv900@mail.ru*
Levchenko A.A., *senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*
Morozov V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT CLASSES IN THE PHYSICAL CULTURE OF STUDENT YOUTH. The article reveals a problem of increasing the efficiency of educational process in physical education by improving organization of independent physical exercises for students. The goal is to identify features of organization of the conduct and conditions that increase motivation of students to independent physical exercises. The article clarifies the role and importance of this type of activity. Objective and subjective factors affecting the motivation for this type of activity are revealed. Directions, forms and means for conducting independent studies have been allocated, as well as recommendations on their organization. It is proved that independent physical exercises are important for the physical and spiritual development of students of various educational organizations and require adjustments to the educational process to form motivation for their implementation.

Key words: **physical culture, independent studies, physical exercises, students, leadership of educational process, forms and means of instruction, educational organizations.**

Д.О. Заречнев, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
С.В. Калинин, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
А.А. Левченко, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
В.А. Морозов, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье раскрывается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса по физической культуре за счет совершенствования организации самостоятельных занятий физическими упражнениями студенческой молодежи. Цель – выявить особенности организации проведения и условия, повышающие мотивацию студенческой молодежи к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. В статье уточняется роль и значение этого вида деятельности. Раскрываются объективные и субъективные факторы, влияющие на мотивацию к данному виду занятий. Выделены направления, формы и средства для проведения самостоятельных занятий, а также предложены рекомендации по их организации. Обосновано, что самостоятельные занятия физическими упражнениями имеют важное значение для физического и духовного развития студенческой молодежи различных образовательных организаций и требуют внесения корректив в учебно-воспитательный процесс по формированию мотивации на их выполнение.

Ключевые слова: **физическая культура, самостоятельные занятия, физические упражнения, студенческая молодежь, руководство учебно-воспитательным процессом, формы и средства обучения, образовательные организации.**

Физическая культура в современных условиях выделяется одним из важных направлений в воспитательной системе студенческой молодежи. Реализация ее потенциала, как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях способствует решению задач по всестороннему развитию личности, формированию гражданина и профессионала. Очевидно, что состояние здоровья, физическая подготовленность определяют не только эффективность профессиональной деятельности, но и обеспечивают благосостояние жизни, возможность создания семьи, сохранения и развития общества. В содержании физической культуры особое значение приобретают самостоятельные занятия, реализация которых совместно с аудиторными в наибольшей степени позволяет противостоять отклонениям в физическом развитии, появлению профессиональных заболеваний и ухудшению состояния здоровья, которые могут быть вызваны особенностями профессиональной деятельности или неблагоприятными экологическими факторами. Данные положения определяют актуальность рассматриваемой темы.

Формированию физической культуры студенческой молодежи посвящено значительное количество исследований, в которых раскрываются ее различные аспекты, в частности формирование профессионально значимых качеств (В.А. Щеголев), мотивов занятия спортом (А.В. Шаболтас), ресоциализация молодых людей средствами физической культуры (А.А. Самохина). В то же время исследований, непосредственно посвященных самостоятельным занятиям физическими упражнениями, имеется ограниченное количество, среди которых можно выделить диссертационное исследование Антониковского В.О. и работы Муслимова Р.А. и Мартынова А.П., но их работы посвящены специфике самостоятельной физической подготовки обучаемых в ведомственных образовательных организациях или повышению мотивации занятий спортом. Поэтому существует потребность: используя результаты данных исследований, рассмотреть особенности организации самостоятельных занятий по физической культуре для общей категории студенческая молодежь.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей организации и условий, повышающих мотивацию студенческой молодежи к самостоятельным занятиям по физической культуре. Самостоятельные физические упражнения являются органической составной частью общей физической культуры личности и общества, они также выступают как специфический вид социальной деятельности людей, обеспечивающий их физическое и духовное развитие**.** Общество признает такую деятельность полезной и необходимой для всех, что требует создания для нее соответствующих условий [1, с. 59].

Признавая значимость самостоятельных занятий физическими упражнениями, актуализируется потребность в корректировки учебно-воспитательного процесса с целью повышения мотивации на эту деятельность студенческой молодежи. Реализация задачи повышения мотивации студенческой молодежи на самостоятельные занятия связана с необходимостью формирования представления о них, как личностно значимые, так и общественно необходимые. В то же время образовательная практика свидетельствует, что приобщение к физической культуре, и в том числе к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, еще не стала для студенческой молодежи насущной потребностью [2, с. 102]. Сегодня можно констатировать, что у большинства населения как в нашей стране, так и во всем мире снижается двигательная активность, что в сочетании с неправильным образом жизни приводит к различным физическим отклонениям, появлению избыточной массы тела и провоцирует серьёзные нарушения в состоянии здоровья.

При выявлении причин, снижающих мотивацию к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, следует выделить субъективные и объективные [3, с. 41]. Объективным причинам являются: отсутствие необходимой материальной базы; низкая направленность аудиторных занятий на самостоятельные физические упражнения; требования учебной программы к необходимости обязательного выполнения самостоятельных занятий; физическое состояние здоровья занимающихся; подготовленность преподавателей к формированию у обучаемых мотивации на выполнение самостоятельных физических упражнений. Субъективные причины связаны в основном с недостаточно сформированной мотивацией к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и особенностями состоянии здоровья конкретного обучаемого.

В качестве основных направлений по физической культуре следует выделить и реализовать для самостоятельных занятий следующие: гигиеническое, оздоровительное, рекреативное, общеразвивающее, спортивное, профессионально-прикладное и лечебное. При организации самостоятельных занятий по физической культуре существенное значение имеет выбор конкретных форм, которые зависят от состояния здоровья, пола, уровня физической подготовленности и личных предпочтений студенческой молодежи.

Независимо от физического развития и состояния здоровья для большинства обучаемых применимы такие формы самостоятельных занятий, как: 1. Утренняя гимнастика. Утренняя гимнастика имеет общеоздоровительный эффект и ее рекомендуется включать в распорядок дня практически всем без ограничений учащимся. При выборе упражнений спецификой может быть ориентация на дыхательные упражнения, на гибкость или отдельные группы мышц. 2. Дневные отдельные физические упражнения. Для данных упражнений используются перерывы между занятиями или другими видами деятельности, они способствуют снятию психологического напряжения и утомления благодаря переключению на мышечную активность. Обычно это кратковременные занятия, но их целесообразно повторять через каждые полтора – два часа. 3. Тренировочные занятия в свободное, чаще вечернее или послеобеденное время. Такие самостоятельные занятия обычно проводятся в группах по интересам в различных клубах или секциях, но возможно и по индивидуальному плану [4, с. 82].

Тренировочные занятия носят, как правило, комплексный характер, имеет конкретную направленность. Средствами, рекомендуемыми для самостоятельных занятий, являются следующие: ходьба, плавание, лыжи, велосипед, бег, гимнастика, тренажеры, спортивные игры. Следует отметить, что игровые формы проведения занятий наиболее продуктивны для большинства условий организации учебно-воспитательного процесса и особенно эффективны для мотивирования самостоятельных занятий физическими упражнениями. Особо следует подчеркнуть значение применения развивающих игр при выполнении самостоятельных занятиях физическими упражнениями, которые способствуют проявлению у занимающихся положительных эмоций, создают устойчивую внутреннюю мотивацию на физическое и духовное развитие, обеспечивают прочное закрепление личностно-профессиональных качеств [5, с. 202].

Сегодня все большую популярность приобретают нетрадиционные средства физической культуры, возможности которых достаточно широки, в том числе для проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями. Это связано с воздействием их межкультурного потенциала, высоким сопровождающим психофизиологическим эффектом. Все большую популярность получают такие их виды, как аэробика, восточные танцы, фитнес, пилатес, йога, калланетика, бодибилдинг, стретчинг, шейпинг [6, с. 420].

Для формирования направленности у студенческой молодежи на занятия самостоятельным физическим упражнениям необходима внутренняя мотивация, которую целесообразно развивать как при проведении аудиторных занятий, так и при факультативных, индивидуальных или дополнительных и консультациях. Формирование внутренней мотивации обеспечивается развитием соответствующего содержания в элементах в структуре личности, которые определяют направленность на самостоятельные занятия физическими упражнениями. В качестве таких структур следует выделить ценностные ориентации и потребности, которые формируются через личностно ориентированный и личностно-деятельностные подходы. Личностно ориентированный подход реализуется через субъект-субъектное общение, личностно-деятельностный определяет развитие новых потребностей при реализации самореализации и самоактуализации в организуемой деятельности.

Организация самостоятельных занятий физическими упражнениями имеет свои существенные особенности. Одной из них является то, что возникает потребность в определении индивидуального дозирования физической активности для каждого, занимающегося самостоятельно физическими упражнениями. Потому важен контроль со стороны преподавательского состава и самоконтроль каждым занимающимся за функциональными показателями состояния здоровья, а для этого необходима дополнительная информация о способах контроля. Рекомендуемыми способами оценки состояния здоровья можно выделить пробы Штанге и Генчи для определения состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, метод Купера для выявления общей физической подготовленности.

На основе индивидуальных особенностей и пожеланий обучаемых разрабатываются планы, как на определенные циклы занятий, так и на год, и на весь период обучения в образовательной организации. Обязательным мероприятием при руководстве самостоятельными физическими упражнениями является контроль и самоконтроль. Система контроля включает такие его виды, как исходный, промежуточный и итоговый. Периодически на основе оценки и состояния здоровья в планы вносятся коррективы для повышения эффективности занятий. Наиболее эффективно контроль осуществляется при регулярном ведении дневника самоконтроля, в котором отражается конкретная тренировочная деятельность, степень получаемой нагрузки, состояние здоровья и функционирование всех жизненных систем, а также все изменения в организме и степень достижения поставленных целей.

В каждой образовательной организации в соответствии с профессиональным предназначением имеются определенные отличия в организации занятий по физической культуре, но в то же время потребность в формировании мотивации на самостоятельные занятия физическими упражнениями присуща любой профессиональной направленности. Авторами проводился анализ исследуемой проблемы в различных по направленности образовательных организациях, таких как Алтайский государственный институт культуры и Барнаульский юридический институт МВД РФ.

Например, в юридических институтах система физической подготовки 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 [7, с. 198]. В связи с этим требования к физической подготовленности и состоянию здоровья у обучаемых в юридических институтах повышенные и остаются постоянными на протяжении всей службы в органах внутренних дел. В творческих учебных заведениях требования к физической подготовке не такие строгие, но это не умоляет потребность в организации самостоятельных занятий физическими упражнениями.

На основании рассматриваемого подхода была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Алтайского государственного института культуры и Барнаульского юридического института МВД России. В контрольную группу были включены обучаемые, которые систематически не занимались самостоятельными физическими упражнениями, в экспериментальную входили обучаемые, с которыми проводилась работа, повышающая их мотивацию к самостоятельным занятиям, и которые систематически самостоятельно занимались физическими упражнениями.

В качестве критериев, определяющих внутреннюю мотивацию на самостоятельные занятия физическими упражнениями, были выделены: личная потребность, получение удовлетворения, осознание личной значимости, осознание социальной значимости, соответствие ценностным ориентациям. Оценка осуществлялась по разработанным квалиметрическим характеристикам и анкетам, результаты представлены в табл. 1.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют, что в контрольных группах у студенческой молодежи происходит снижение мотивации от младших курсов к старшим на 10 – 19%. Незначительный рост наблюдается только в

Таблица 1

Динамика мотивационной направленности на самостоятельные занятия физическими упражнениями в различных образовательных организациях

Критерии мотивации на самостоятельные занятия физическими упражнениями	Алтайский государственный институт культуры				Барнаульский юридический институт МВД РФ			
	Контр. группа		Эксп. группа		Контр. группа		Эксп. группа	
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
Личная потребность	42	23	41	49	44	52	43	62
Получение удовлетворения	30	18	31	36	32	43	31	59
Личная значимость	28	21	29	38	30	28	30	57
Социальная значимость	14	10	15	29	14	35	15	61
Соответствие ценностям	24	19	22	38	23	32	22	49

образовательных организациях силовых структур на 2 – 9%. Анализ результатов показывает на недооценку обучаемыми необходимости самостоятельного поддержания физической активности для своего духовного и физического развития. Это связано с тем, что в определенной степени от курса к курсу снижается объем часов на физическую культуру, и акцент делается в основном на количественные показатели при оценке успеваемости. На первых курсах значения мотивации еще достаточно существенные, причиной этому является повышенная требовательность и индивидуальный контроль со стороны преподавательского состава к физической подготовленности.

Студенческая молодежь в экспериментальных группах, регулярно самостоятельно занимающаяся физическими упражнениями, более критично оценивает содержательный и функциональный аспекты физической культуры, а также ее связь с профессиональной подготовкой. Особенно это проявляется у обучаемых юридических институтов, где к физической подготовленности предъявляются требования как к профессиональным качествам, там рост составляет 19 – 46%, в образовательных организациях культуры также отмечается рост, он несколько ниже – от 8 до 18%.

Проведенное исследование показало, что независимо от профиля образовательной организации потребность в формировании мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями для студенческой молодёжи выделяется в актуальную воспитательную задачу.

Таким образом, физическая культура предоставляет людям здоровье, радость, ощущение полноты жизни, но не автоматически. Особое значение имеет ее регулярный, целенаправленный и осознанный характер, что возможно при сочетании организованных аудиторных занятий в образовательных организациях и систематических самостоятельных занятий физическими упражнениями. Очевидно, что необходимо совершенствовать руководство проведением данных занятий и целенаправленно формировать в учебно-воспитательном процессе внутреннюю мотивацию студенческой молодёжи на самостоятельные занятия физическими упражнениями.

Библиографический список

1. Мартынов А.П. Самостоятельная физическая подготовка курсантов и слушателей вузов МВД России. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2017; Т. 36: 57 – 60. Available at: http://e-koncept.ru/2017/771215.htm
2. Максимович В.А., Коледа В.А., Городилин С.К. *Организационно-методическое обеспечение физического воспитания студентов на основе видов двигательной активности*. Гродно: ГрГУ, 2012.
3. Муслимов Р.А. Организация самостоятельной физической подготовки слушателей образовательных организаций МВД России. *Концепт.* 2014: 68.
4. Антониковский В.О. *Организация и стимулирование самостоятельной физической подготовки курсантов в образовательной организации МВД России*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
5. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Пегарева Л.Б. и др. *Применение развивающих игр в личностно ориентированном педагогическом процессе*: монография. Барнаул: АлтГАКИ, 2010.
6. Hancock T. Health care reform and reform for health: creating a health system for communities in the 21st century. *Futures 31*. 1999: 417 – 436.
7. 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: 197 – 199.

References

1. Martynov A.P. Samostoyatel'naya fizicheskaya podgotovka kursantov i slushatelej vuzov MVD Rossii. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; T. 36: 57 – 60. Available at: http://e-koncept.ru/2017/771215.htm
2. Maksimovich V.A., Koleda V.A., Gorodilin S.K. *Organizacionno-metodicheskoe obespechenie fizicheskogo vospitaniya studentov na osnove vidov dvigatel'noj aktivnosti*. Grodno: GrGU, 2012.
3. Muslimov R.A. Organizaciya samostoyatel'noj fizicheskoj podgotovki slushatelej obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii. *Koncept*. 2014: 68.
4. Antonikovskij V.O. *Organizaciya i stimulirovanie samostoyatel'noj fizicheskoj podgotovki kursantov v obrazovatel'noj organizacii MVD Rossii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pegareva L.B. i dr. *Primenenie razvivayuschih igr v lichnostno orientirovannom pedagogicheskom processe*: monografiya. Barnaul: AltGAKI, 2010.
6. Hancock T. Health care reform and reform for health: creating a health system for communities in the 21st century. *Futures 31*. 1999: 417 – 436.
7. 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: 197 – 199.

Статья поступила в редакцию 09.06.20

УДК 37.012.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00668

Kenispaev Zh.K., *Doctor of Sciences (Philosophy), Omsk State Agrarian University (Omsk, Russia), E-mail: kenispaev@mail.ru*
Serova N.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai Branch of RANEPA (Barnaul, Russia), E-mail: nsg03@mail.ru*
Lysenko L.M., *Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Altai Branch of RANEPA (Barnaul, Russia), E-mail: vip.lml.2014@mail.ru*
Davlatmurodov Sh.Sh., *postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sharafphd@mail.ru*

ABOUT SOME TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM IN MODERN RUSSIA. The article deals with a problem of transformation of education system in the changing world. The authors analyze the basic principles of pedagogical activity and their role in the formation of a personality. The article notes that modern Russia needs young generation of creative people, high-level professionals who are able to solve the tasks they face. The formation of a free and creative personality in the process of learning is a condition for the stable development of the society. The education system plays an important role in the upbringing of the younger generation. The authors of the article note that the national projects adopted by the state in the field of education are aimed at fostering a sense of patriotism and love for the country.

Key words: **Russia, society, education system, pedagogical activity, professional standard.**

Ж.К. Кениспаев*, д-р филос. наук, проф., Омский государственный аграрный университет, г. Омск, E-mail: kenispaev@mail.ru*
Н.С. Серова*, канд. филос. наук, доц., Алтайский филиал РАНХиГС, г. Барнаул, E-mail: nsg03@mail.ru*
Л.М. Лысенко, *канд. с.-х. наук, доц., Алтайский филиал РАНХиГС, г. Барнаул, E-mail: vip.lml.2014@mail.ru*
Ш.Ш. Давлатмуродов, *аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: sharafphd@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

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

В статье рассматривается проблема трансформации системы образования в условиях изменяющегося мира. Авторы анализируют основные принципы педагогической деятельности и их роль в формировании личности человека. В статье утверждается, что современная Россия нуждается в молодом поколении творчески мыслящих людей, профессионалах высокого уровня, способных решать стоящие перед ними задачи. Формирование свободной и творческой

личности в процессе обучения является условием стабильного развития нашего общества. Большую роль в воспитании подрастающего поколения играет система образования. Авторы статьи отмечают, что принимаемые государством национальные проекты в сфере образования направлены на воспитание чувства патриотизма и любви к Родине.

Ключевые слова: **Россия, общество, система образования, педагогическая деятельность, профессиональный стандарт.**

Способность к адаптации в изменяющихся условиях жизни является одной из важных характеристик системы, которая обеспечивает ее стабильное развитие. Эта особенность относится ко всем без исключения сложным системам, как социальным, так и природным. Одним из основных социальных институтов общества является система образования, обеспечивающая воспитание будущих поколений людей. Несмотря на консервативный характер системы образования, она постепенно изменяется вместе с переменами, происходящими в нашем обществе. Отметим, что консервативность в данном случае не означает приверженность к устаревшим формам обучения, а предполагает, что образование – это традиционная форма социализации подрастающих поколений, основа стабильности общества. Процесс образования человека – это сохранение и передача самых значительных достижений общества, воспитание личности на примерах героев прошлого, формирование чувства патриотизма. Нам представляется, что формирование личности в процессе обучения человека всегда должно быть основано на принципах свободы и равноправия. Первый принцип означает, что учитель (в широком смысле этого слова) исходит из того, что обучающиеся не просто реципиенты, пассивно воспринимающие информацию, но прежде всего свободные личности со своим мировоззрением, политическими и иными убеждениями. Второй принцип утверждает, что все участники образовательного процесса являются полноправными субъектами педагогической деятельности. Учитывая специфику темы исследования, для решения поставленных задач были использованы такие общенаучные методы познания, как описание, анализ, синтез, обобщение, индукция и дедукция. Описание позволило выявить основные тенденции современного образования и дать им научную характеристику. Анализ, синтез, обобщение сделали возможным после изучения отдельных фактов перейти к общим выводам. Кроме того, в основе нашего исследования лежит философская традиция изучения социальных процессов – принцип объективности.

Образование – это территория творчества, инноваций, нестандартных решений. Поэтому всякое стремление к алгоритмизации педагогической деятельности обречено на неудачу, так как свобода творчества несовместима с заранее заданными жесткими рамками. Конечно, речь не идет о должностных инструкциях и уставах образовательных организаций. Нам представляется, что воспитание человека, с одной стороны, в полной мере знающего свои права и свободы, которые ему гарантирует Конституция РФ, с другой стороны, осознающего свою ответственность перед обществом, – это одна из главных задач системы образования. Тема свободы рефреном проходит через всю духовную историю России. Особый вклад в понимание этой темы внесли русские философы. Так, один из самых известных русских философов Н.А. Бердяев в своих произведениях постоянно обращался к проблеме человеческой свободы. Педагогические взгляды философа отражали идею необходимости воспитания полноценной личности человека, основанием которой выступает религиозная вера. Критически оценивая эвристические возможности рациональной науки, Н.А. Бердяев утверждает необходимость целостного подхода к проблеме человека. Основой истинно человеческого бытия, по мнению философа, является его свобода, которая находится вне причинно-следственных связей, характерных для физической материи. «Рационализация свободы, – пишет Н.А. Бердяев, – есть уже детерминизм, так как отрицает бездонную тайну свободы. Свобода предельна, ее нельзя не из чего выводить и ни к чему сводить. Свобода – безосновная основа бытия, и она глубже всякого бытия. Нельзя дойти до рационального ощутимого дна свободы. Свобода – колодезь бездонно глубокий, дно его – последняя тайна» [1, с. 151].

Таким образом, свобода личности – это своеобразный горизонт, ориентируясь на который и должна эволюционировать система образования. Но поступательное развитие российского общества было нарушено социальными катаклизмами, возникшими в самом начале прошлого века, что, конечно же, не могло не отразиться на развитии системы образования. В конце прошлого века Россия в очередной раз пережила ряд потрясений, связанных с коренными изменениями в политической, идеологической и экономической сферах жизни. В стране начались процессы демократизации и установления рыночных отношений. Эти события вызвали кризис и в духовной сфере жизни общества, преимущественно кризис мировоззренческий, возникший как следствие разрушения старой, существующей при прежнем политическом курсе системы ценностей, которая оказалась не «жизнеспособной» в обществе эпохи модерн. Между тем система образования – это не абстрактный социальный институт, а живые люди, которые являются не только субъектами педагогической деятельности, но и гражданами страны, со своими политическими убеждениями, представлениями о моральных ценностях, надеждами на будущее своих детей. Иначе говоря, их жизненный опыт – это отражение социальных процессов, отношений, установок, идеологии и многого другого. Поэтому в новом обществе вновь становятся актуальными вопросы сущности человека, цели его существования, проблемы смысла жизни.

Немецкий философ И. Кант, уделивший в своем творчестве значительное место проблемам педагогики, утверждал, что сущность человека состоит из двух основных элементов – природной и социальной. Поэтому, с его точки зрения, учение о человеке включает в себя, с одной стороны, знание о естественных, природных основаниях, а с другой, – о его культурной или духовной эволюции. Первая сторона учения решает задачу исследования в направлении, в котором человек выступает как результат эволюции природы. Вторая – призвана раскрыть человека как свободно действующее существо, преследующее свои вполне конкретные цели. Но в том и другом случае, согласно И. Канту, человек исторически реализует целесообразность, заложенную самой природой. Сегодня такой подход называется «антропным принципом», и он, на наш взгляд, помогает ответить на один из важнейших вопросов: обусловлены ли гармония мира и человека «сверхъестественными силами» или же законами природы? Многовековой опыт человечества свидетельствует о большой надежде, возлагаемой обществом на систему образования, которая является искусственной (не природной) системой, созданной разумом человека как важный элемент цивилизации. Следовательно, человек – это в большей степени продукт культуры, социального воспитания. Но этот факт нисколько не отрицает наши природные задатки и корни, а смысл термина «антропный принцип» определяется уникальным набором числовых значений физических характеристик микро- и макромира, которые создают условия для возникновения и развития разумной жизни. Основные параметры существования нашей Вселенной согласованы таким образом, что только при этом наборе фундаментальных характеристик возможно появление и развитие жизни, тем более разумной. Это позволяет утверждать, что человек – не случайное явление, а результат направленного мирового процесса самоорганизации, с бесконечно возрастающей способностью согласования своих параметров. Наличие целесообразности нисколько не означает переход на идеалистические позиции, так как в последнем случае, как правило, речь идет о «верховной личности», которая по своему усмотрению вносит в этот мир идею гармонии и порядка. А между тем целесообразность – это главная характеристика эволюции, благодаря которой возникают новые формы как материальной, так и духовной жизни. Для понимания этих взаимосвязей, законов Вселенной и существует система образования, она позволяет человеку проникнуть в тайны мироздания.

Человеческий разум как результат эволюции высших животных благодаря абстрактному мышлению позволяет систематизировать разнообразные факты и явления в единое целое. Затем происходит своеобразное декодирование на первый взгляд не связанных между собой явлений, и возникает идея порядка, целесообразности. Так постепенно формируется рациональный взгляд на мир, в основе которого находится анализ эмпирических фактов. Иначе говоря, непосредственный опыт человека есть основа его теоретического мышления. Рассматривая проблему познания в связи с идеалистическими тенденциями в философии, И. Кант аргументированно обосновал, что ни в коем случае нельзя недооценивать роль чувственных данных в познании. Имея в виду чувственность, он пишет: «Ее заслуга в том, что она предлагает рассудку такой богатый материал, в сравнении с которым его отвлеченные понятия часто бывают лишь блестящими безделушками» [2, с. 166]. Нам представляется, что подобный взгляд имеет эвристическую ценность и при анализе влияния процессов, происходящих в обществе, на систему образования. Последняя при всей своей рациональности не является эффективной, если не учитывает все многообразие изменений, происходящих в различных сферах общественной жизни. Более того, такая система не жизнеспособна, так как она теряет связь с реальностью и превращается в схоластику. Поэтому представление о системе образования как автономной области социального пространства, не зависящей от остальных сфер жизни, не является верным. В том числе не являются состоятельными представления обывателей о школе как о месте, где только и формируется личность человека. От школы, безусловно, сильно зависит развитие индивида, но кроме школы личность человека формируется еще и в семье, обществе, в малых группах, на улице, средствами массовой информации, в социальных сетях и так далее.

Очевидно, что большое влияние на воспитательный процесс оказывает и технический прогресс, который в корне изменил классические формы обучения. За последние десятилетия в учебный процесс стали внедряться различные технологии, мультимедиа, что стало началом нового этапа эволюции системы образования. Научные знания превратились в эффективную производственную силу общества, а образовательные стандарты в большей степени стали ориентироваться на реальную практику человека, на производство. Вслед за реформами политическими и экономическими последовали и реформы в системе образования, направленные на выработку новой, более эффективной образовательной парадигмы, которая позволила бы обеспечить подготовку подрастающих поколений к жизни в новой России. Особенность этого периода развития нашего общества заключалась в том, что социальные институты должны были в довольно короткие сроки переориентироваться к работе в изменяющихся условиях. Постепенно состояние неопределенности сменилось пониманием необходимости оперативной адаптации в условиях развития новых технологий. Поэтому мировоззренческий кризис, связанный с установлением новых социальных отношений и выбором перспектив развития страны, практически преодолен. Что касается

социальной политики нашего государства, то за этот период достаточно четко обозначены приоритетные планы и приняты различные социальные программы, в том числе направленные на развитие системы образования.

Так, в 2019 году начата реализация национального проекта «Образование», который является инициативой, направленной на достижение двух ключевых задач: 1) обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; 2) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Национальный проект предполагает реализацию четырех основных направлений развития системы образования: обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой [3]. Отметим, что постановка таких задач государством указывает на то, что ведущие специалисты Министерства образования РФ в полной мере осознают ответственность системы образования за будущее страны.

Государственные, муниципальные и частные учебные учреждения в качестве социальных институтов, ответственных за социализацию подрастающих поколений, являются частью духовной сферы жизни общества. Очевидно, что благополучие государства и каждого человека в отдельности во многом зависит именно от состояния духовного здоровья нашего общества. Научный анализ происходящих в России процессов позволяет утверждать об изменениях сознания граждан в связи с новыми социальными отношениями. В новых политических и экономических условиях система образования постепенно становится качественно другой, направленной на подготовку человека современного общества. Очевидно, что поступательное развитие социальных отношений, переход к наукоемкой экономике и производству в первую очередь зависит от уровня образования человека, его научного потенциала, общей культуры, нравственных установок, идеалов, которые формируются в системе образования. «Все это, – отмечали уже в конце прошлого столетия специалисты в области философии образования, – в огромной степени повышает ответственность системы обучения и воспитания за будущее человека и человечества, духовное здоровье каждого выпускника школы, училища и вуза, ответственность за то, как молодые люди будут относиться не только к своей работе в конкретном производстве, но и к тому, что называется Родиной» [4, с. 11].

Наше государство большое внимание уделяет современной российской школе и ставит перед ней ряд задач, связанных с изменением подходов к выбору методов и средств обучения и воспитания. В текущем десятилетии принят ряд документов, отражающих вопросы воспитания подрастающего поколения. В частности, реализуется государственная политика в сфере защиты семьи и детей, в рамках которой обсуждаются и вопросы формирования системы воспитания подрастающего поколения. Председатель Совета Федерации РФ В.И. Матвиенко отметила, что сегодня нельзя бездумно использовать методики и подходы, разработанные в прошлом, когда общество жило по другим законам. Воспитательные и учебные программы должны быть сбалансированы с новыми вызовами времени. Валентина Матвиенко подчеркнула, что важно сформировать такую воспитательную среду, которая будет способствовать всестороннему развитию каждого конкретного ребенка, будет учитывать его предпочтения и интересы, а не среду, где учат ходить строем» [5].

Особое внимание в настоящее время уделяется и формированию педагогических кадров. Разрабатываются и внедряются новые профессиональные стандарты, учитывающие требования современного российского общества. Одним из приоритетных является вопрос утверждения нового профессионального стандарта «Руководитель общеобразовательной организации». От руководителей общеобразовательных организаций сегодня требуется наличие как педагогического, так и управленческого опыта. Современный руководитель школы должен владеть навыками, позволяющими эффективно контролировать весь образовательный процесс, понимать специфику различных образовательных методик, что обеспечивается наличием в проекте профессионального стандарта руководителя такого требования к опыту практической работы, как не менее пяти лет стажа на педагогических должностях. Кроме этого руководитель должен обладать знаниями, позволяющими осуществлять управленческие функции, грамотное руководство коллективом, обеспечение выполнения поставленных государством задач. Поэтому вполне обоснованным является внесение в проект профессионального стандарта руководителя требования наличия не только высшего образования, но и профессиональной переподготовки в сфере управления. От руководителя школы во многом зависит качество реализации образовательных программ и подготовка выпускников к дальнейшему обучению в средних специальных и высших учебных заведениях.

Значимость проведенного исследования заключается в выявлении основных тенденций в системе образования современной России. Полагаем, что метанаучная рефлексия над проблемами образования позволит более адекватно понимать сущность происходящих событий. Как известно, для успешного решения задачи необходимо правильно ее сформулировать и понять. Обществу нужны люди, способные жить в новых экономических и социальных условиях. Во все времена существует потребность в личности человека, уровень развития сознания которого соответствует требованиям эпохи. Современная Россия нуждается в молодом поколении людей с креативным мышлением, достаточными знаниями и умениями, позволяющими им успешно решать задачи, которые перед ними ставит жизнь. Современный руководитель образовательной организации в полной мере должен осознавать свою роль и ответственность в обеспечении подрастающим россиянам возможности получить такое образование, которое позволит им быть конкурентоспособными в современном мире. Но более важным, с нашей точки зрения, является задача по воспитанию свободного человека, гражданина России, который владеет не только научными знаниями, но и является настоящим патриотом Родины, защитником ее интересов.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Философия творчества, культуры и искусства*. Москва: Искусство, 1994; Т. 1.
2. Кант И. *Антропология с прагматической точки зрения*. Санкт-Петербург: Наука, 1999.
3. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/#
4. Гончаров В.Н., Филиппов В.Н. *Философия образования в условиях духовного обновления России*. Барнаул: БГПУ, 1994.
5. Официальная хроника. *Учительская газета*. 2019; 28. Available at: http://www.ug.ru/archive/79887

References

1. Berdyaev N.A. *Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1994; T. 1.
2. Kant I. *Antropologiya s pragmaticheskoj tochki zreniya*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1999.
3. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/#
4. Goncharov V.N., Filippov V.N. *Filosofiya obrazovaniya v usloviyah duhovnogo obnovleniya Rossii*. Barnaul: BGPU, 1994.
5. Oficial'naya hronika. *Uchitel'skaya gazeta*. 2019; 28. Available at: http://www.ug.ru/archive/79887

Статья поступила в редакцию 03.07.20

УДК 378.6:372.881.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00669

Koroleva M.Yu., *senior teacher, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: sevas_mary@list.ru*

JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS ENSURING THE EFFECTIVENESS OF VOCATIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF NAVAL CADETS. The article considers pedagogical conditions ensuring the effectiveness of vocationally-oriented foreign language training of naval cadets, using the example of Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov. The choice of the pedagogical conditions is based on the specificity of vocationally-oriented foreign language training of naval cadets, requirements in the sphere of foreign language training of military specialists and certain contradictions in the sphere of foreign language training of naval cadets. The designed pedagogical conditions allow to support the necessary level of motivation, consider the individual abilities and the level of foreign language training of naval cadets, realize competency-based and learner-centered approach, communicative and professional orientation during the process of vocationally-oriented foreign language training, conduct continuous evaluation of vocationally-oriented foreign language competence. Practical aspects of realization of pedagogical conditions during the process of vocationally-oriented foreign language training are considered.

Key words: **pedagogical conditions, vocationally-oriented foreign language training, naval cadets, motivation, competency-based approach, higher military educational institution, foreign language competence.**

М.Ю. Королева*, ст. преп., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: sevas_mary@list.ru*

ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

В статье представлено обоснование педагогических условий, способствующих эффективной реализации профессионально ориентированной иноязычной подготовки курсантов военного вуза, на примере Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова. Выбор педагогических условий основан на учете специфики профессионально ориентированной иноязычной подготовки курсантов, требованиях и противоречиях в сфере иноязычной подготовки военных специалистов. Разработанные нами педагогические условия позволяют поддерживать необходимый уровень учебной мотивации курсантов, учитывать индивидуальные способности и уровень иноязычной подготовки курсантов, реализовать компетентностный и личностно ориентированный подход, коммуникативную и профессиональную направленность в процессе иноязычной подготовки, проводить непрерывное оценивание сформированности профессионально ориентированной иноязычной компетенции. Рассмотрены практические аспекты реализации педагогических условий в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки курсантов.

Ключевые слова: **педагогические условия, профессионально ориентированная иноязычная подготовка, курсанты, мотивация, компетентностный подход, военный вуз, иноязычная компетенции.**

Searching the ways of modernizing vocationally-oriented foreign language training of naval cadets of higher military educational organizations showed that one of the variants of solving this problem is the creation of appropriate pedagogical conditions.

The main conditions of competitiveness of a modern military specialist must be his high professionalism, productive work, constant professional growth and the ability to adapt to fast changing conditions of the modern world, where military specialists must be ready to perform professional duties abroad, participate in military exercises with foreign specialists, take part in joint operations and exhibitions of military armament and technics, where foreign language will be the main means of communication.

Pedagogical conditions ensuring the effectiveness of realization of foreign language training are examined in the works of N.V. Belozerova [1], M.V. Biryukova [2], E.E. Kolotusha [3], I.A. Matveeva [4] S.V. Mogilchenko [5], and some other authors.

Analysis of pedagogical literature allowed to establish that scientists distinguish different groups and kinds of pedagogical conditions. In particular, N.V Ippolitova and N.S. Sterhova basing on the analysis of pedagogical investigations distinguish groups of pedagogical conditions according to the sphere of influence (external and internal); according to the character of influence (objective and subjective); according to the specificity of the object of influence (general and specific) [5].

From the point of view of B.V. Kupryanov and A.A. Dynina, pedagogical conditions are considered as systematic work on specifying the appropriateness as stable ties of educational process, which provides the opportunity of verification of scientific results and pedagogical research [7].

N.M. Borytko defines pedagogical conditions as an external circumstance, which influences significantly the pedagogical process passing, is intentionally constructed by a teacher and is intended to achieve certain results [8].

V.I. Andreev considers that pedagogical conditions are circumstances of the educational process which are the result of the purposeful selection, construction and implementation of elements of content, methods and organizational forms of education for achieving certain didactic purposes [9].

A.Ya. Nayn views pedagogical conditions as a totality of objective possibilities, content, methods, techniques and means of pedagogical management, material and spacious environment which provide successful solution of tasks set and designed [10].

All the definitions mentioned above widen and supplement the term “pedagogical conditions” and also allow to make the pedagogical process more comfortable and productive.

Z.I. Efimova, O.V. Kapitonova, T.A Klimashina in their work “Foreign language training: from a naval cadet to a teacher” distinguish a number of pedagogical conditions, that must be realized as a complex with the aim of activation of intellectual and emotional potential of future officers and must be focused on foreign language communication training [11].

They move away from the term “foreign language teaching” and concentrate on the term “foreign language education” which is aimed at the person himself and his development. Among the most interesting we should highlight the following: 1) the content of education is foreign language culture which involves four components: cognitive (knowledge about language and culture of the country), developing (abilities), pedagogical (morals) and educational (skills to realize communication). 2) the process of training must be constructed as a model of real interaction and be organized in such a way that a naval cadet has an opportunity to perceive, develop and master foreign language culture; 3) the presence of personal meaning of participation of a cadet in the process of training, acquiring foreign language communicative skills with the purpose to develop a naval cadet as a personality, specialist; 4) continuous involvement of naval cadets in the process of solving tasks of real interaction, concerning their future professional activity; 5) organization of foreign language communication in situations which are viewed as a system of interrelation between subjects of education; 6) training based on the problematic organization of material, its communicative value and authenticity; 7) motivation of educational activity; 8) organization of pedagogical interaction of subject-subject character considering the vital experience of naval cadets [11, p.107-108].

Considering all aspects of the category “pedagogical conditions” and different opinions of scientists and their interpretations, in our work we will define the working definition of this concept and will understand pedagogical conditions as an integral system of factors created intentionally by a teacher for successful realization of tasks set with the aim of the most effective passing of the educational process.

To define the most appropriate pedagogical conditions of vocationally-oriented foreign language training of cadets we took into account the specificity of education according to which the efficiency of vocationally-oriented foreign language training is dependent on certain factors: importance of the learning content for naval cadets; taking into account the interest to learning-professional activity and educational abilities of naval cadets, as the productivity and the result of foreign language training depends on their cognitive activity, peculiarities of thinking, development of thinking skills, ability for education, formedness of skills that are formed in the process of use of special training exercises and evoke the naval cadets for intellectual activity and creation; effectiveness and quality of education that depend on frequency and amount of the feedback; management of this process by a teacher and optimal organization of the educational and cognitive activity of learners.

Analysis of modern researches in pedagogical sphere, requirements for the professional training of military specialists, specificity of foreign language training and working experience in a higher military educational institution determine the choice of pedagogical conditions that influence the results of vocationally-oriented foreign language training most effectively:

1) Provision of positive motivation of naval cadets through content, forms, means and methods in the process of vocationally-oriented foreign language training;

2) Taking into account individual abilities, level of basic foreign language training and preferable learning style of naval cadets;

3) Realization of competency-based approach in the process of foreign language training;

4) Active use of educational vocationally-oriented situations in the process of vocationally-oriented foreign language training;

5) Realization of the principle of continuous evaluation of vocationally-oriented foreign language competence.

Provision of positive motivation of naval cadets through content, forms, means and methods is the first pedagogical condition and motivation is considered as a whole totality of motives stimulating for action and includes “interest and cognitive interest for a future profession” [12, p.159-160]. In works dedicated to the question of motivation of naval cadets, authors distinguish military-professional and educational-professional motivation. According to O.V. Odegova motives of military-professional activity imply incentives for setting goals for a certain activity, actions and deeds for achieving these goals [13]. Military-professional activity of a naval cadet of a higher military educational institution demands from him a certain set of important characteristics. One of these characteristics is a highly developed, stable motivation for military service with the predominance of military-professional motives that is formed mainly during the process of studying in a higher military educational institution. During the process of studying in a higher military educational institution the main type of activity of every naval cadet is the activity of mastering the profession which is viewed as a totality of educational and cognitive, service-related, social and some other types of activities [14, p. 136].

According to S. Zanyuk, professional motivation – totality of factors and processes which take place in the conscious, actuate and guide the learner towards the learning of future professional activity [15]. It serves as an internal factor for the development of professionalism and personality since only high level of motivation enables to organize qualitative vocationally-oriented foreign language training and professional development of military specialists. As motives of professional activity we can enumerate the following: understanding of actual needs of a person (getting professional education, self-development, self-cognition, professional development, social ascent), types of tasks working with which these needs are satisfied and introduce him to his future professional activity.

Considering motivation in the context of our research the first pedagogical condition provides the increase of motivation of naval cadets to: professional activity in the international environment using English as a language of international communication;

development of foreign language communicative competence; educational and cognitive activity; self-realization and self-development; learning the basis of intercultural communication.

It's necessary to integrate all elements into a complete whole and to provide the realization of this pedagogical condition for the professional growth of a military specialist by means of the discipline "Foreign language" on all stages of the foreign language training.

Besides it is necessary to consider that motivation of naval cadets will increase only when their studying and service will bring certain positive results, emotional satisfaction that is greatly dependent on organization of educational process and method of teaching, taking into account personal meaningfulness, age peculiarities and priorities, creation of appropriate emotional atmosphere which allow to involve and provoke interest of naval cadets.

Taking into consideration abilities, level of basic foreign language training and preferable learning style of naval cadets in the process foreign language training is one of greatest difficulties in education and neglecting them usually leads to disappointment and decrease of interest.

Psychologist G. Gardener proposed his theory of multiple intelligence according to which people can be divided into several groups according to their preferable way of cognition [16]. The author distinguishes the following types of intelligence: linguistic, logical-mathematical, musical, bodily-kinesthetic, spatial, intrapersonal, interpersonal. According to the type of intelligence the author distinguishes the appropriate preferable learning style: words and language; numbers and logic; music; sounds and rhythm; physical experience and movement; touches and sensations; pictures, forms, 3D space; contact with people, communication, cooperation, teamwork; self-reflection, self-cognition. Besides, realizing this pedagogical condition it is necessary to integrate differentiated learning with the purpose to help cadets to reach the maximum growth and personal success in the process of foreign language training considering individual abilities, level of foreign language proficiency and learning style which should be the primary consideration when planning the process of foreign language teaching. To organize differentiated learning and teaching, the following recommendations may help when planning and teaching: to use tasks of different level of complexity, to provide freedom of choice (for example, allow naval cadets to choose the topics of projects, forms of task completion), to organize cooperative and inquiry-based learning, to regulate the teaching tempo.

The use of tasks of different level of complexity depending on the level of foreign language proficiency can be performed on the stage of practice or production if the lesson consists of three stages (presentation, practice, production). This allows to pay more attention to the practical use of knowledge and skills.

Providing the opportunity to choose, for example, to give naval cadets the opportunity to choose the topic of projects, allows the learners to choose how to study and in what amount to study thus creating conditions for increasing the interest.

Organizing cooperative learning. The work in group allows each naval cadet to work in cooperation and regulate the tempo, contribute to the work of the group according to his own abilities and proficiency but at the same time such work brings the sense of common success and individual achievement.

Creating conditions for problem-based learning. Research which is the basis of problem-based learning implies the process of searching information and acquiring new knowledge and the result of such learning is the deeper understanding of the researched question.

Realization of the competency-based approach in the process of vocationally-oriented foreign language training is the third pedagogical condition. During competency-based foreign language training, language is viewed as a means of communication. J. Richards and T. Rogers underline the fact that competency-based approach founded on the functional and interactive nature of language as its essential characteristics which means that language serves as a means of communication and cooperation between people to achieve certain goals and tasks [17]. That is why, sharing the point of view of J. Richards and T. Rogers, competency-based foreign language learning must be connected with social and professional context in which language will later be used in real life [17].

Competency-based foreign language training doesn't have special theoretical basis and distinct recommendations as the primary attention is paid to the formation certain competence. This fact allows the teacher to use the theoretical base and methods common for other approaches, in case the result of education will be actually formed competence. It means a teacher doesn't have any restrictions when choosing the most efficient methods and tasks to form previously defined competences.

Following communicative approach, the structure of the foreign language lesson consists of three stages: presentation, practice and production. At the stage of presentation cadets get acquainted with new lexical/grammatical material (knowledge and understanding) which is further trained and worked with at the stage of practice (knowledge how to act) and at the final stage lexical material is used individually by naval cadets (knowledge for life). Thus, basing on the principles of communicative approach the foreign language teacher introduces competency-based approach into vocationally-oriented foreign language training.

During vocationally-oriented foreign language training naval cadets perform the types of tasks which are aimed at the formation of speaking, listening, reading and writing skills by means of working with certain types of special texts (instructions, messages, reports); formation of linguistic knowledge necessary in all types of educational activity (grammatical forms, lexical material, syntax constructions); formation of nonlinguistic complex necessary for better understanding of the text (cross-cultural information) the main essence of such education is its integration with professional subjects – use of professional knowledge for correct and effective perception of specialized foreign language texts and situations (terms which are present in texts and known by naval cadets facilitate understanding and perception of information in English) and vice versa vocabulary is acquired when learning new information which is received from foreign sources.

To realize the fourth pedagogical condition – active use of educational vocationally-oriented situations and context in the process of vocationally-oriented foreign language training of naval cadets we have chosen the appropriate types of educational situations: problematic situations, illustrative educational situations, applied situations describing certain situations and demanding to solve it, situations due to which naval cadets learn how to analyze and evaluate.

The main task of using educational vocationally-oriented situations in the process of vocationally-oriented foreign language training is to train naval cadets for real communication, provide the transfer of conversational actions from conversational exercises to conversational practice. The main characteristics of such conversational exercises must be: active character of the conversational behavior of communicators, objective side of the process of communication – topic, problem, action; situational character of communication which is modelled as the most common variant of cooperation of communicators; verbal means which ensure the process of communication and learning in these situations.

The fifth pedagogical condition – realization of the principle of continuous evaluation of vocationally-oriented foreign language competence is one of the most obligatory conditions when we employ competency-based approach. It contributes to the systematic, continuous and regular work during the process of vocationally-oriented foreign language training. Evaluation in our case has educational character and is necessary for establishing feedback, overcoming difficulties connected with language barrier.

To sum up, the above described pedagogical conditions influence the quality of foreign-language training of naval cadets, allow to realize a competency-based approach and influence the effectiveness of formation of vocationally-oriented foreign language competence of naval cadets. These pedagogical conditions are: provision of positive motivation of naval cadets through content, forms, means and methods in the process of vocationally-oriented foreign language training; taking into account individual abilities, level of basic foreign language training and preferable learning style of naval cadets; realization of competency-based approach in the process of foreign language training; active use of educational vocationally-oriented situations in the process of vocationally-oriented foreign language training; realization of the principle of continuous evaluation of vocationally-oriented foreign language competence.

Библиографический список

1. Белозерова Н.В. *Формирование иноязычной коммуникативной компетенции курсантов ВУЗов МЧС России на основе социокультурного подхода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
2. Бирюкова М.В. *Педагогические условия формирования коммуникативных умений курсантов военных вузов в учебной деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Серпухов, 2000
3. Колотуша Е.Э *Формирование профессиональной направленности курсантов вуза ФСБ России пограничного профиля в процессе обучения иностранному языку.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
4. Матвеева И.А. *Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика*. Диссертация …кандидата педагогических наук. Самара, 2012.
5. Могильниченко С.В. *Иноязычная подготовка курсантов вузов МЧС России на основе автоматизированной обучающей системы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. 2012.
6. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8 – 14.
7. Куприянов Б.В. Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова*. 2001; № 2:101 – 104.
8. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности: монография*. Волгоград, 2000.
9. Андреев В.И. *Педагогика творческого саморазвития*. Казань, 1996.
10. Найн А.Я. *Инновации в образовании: монография*. Институт профессионального образования Министерства образования России, Челябинский филиал. Челябинск. 1995.

11. Ефимова З.И., Капитонова О.В., Климашина Т.А. Подготовка по иностранным языкам: от курсанта до преподавателя. *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика:* сборник материалов международной научной конференции. Киров: МЦНИП, 2014: 106 – 113.
12. Дьяченко М.И. *Психологический словарь-справочник*. Москва: ИД Куприянова, 2009.
13. Одегова О.В. Формирование военно-профессиональной мотивации у курсантов военных вузов связи. *Вестник ТГПУ*. 2010; № 2 (92) : 135 – 138.
14. Парахина О.В. *Развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в системе дополнительного профессионального образования военно-морского вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2016.
15. Занюк С.С. *Психологія мотивації:* навч. посібник. Киев: Либідь, 2002.
16. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта*. Москва: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
17. Richard J., Rogers T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

References

1. Belozerova N.V. *Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii kursantov VUZov MChS Rossii na osnove sociokul'turnogo podhoda*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
2. Biryukova M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativnyh umenij kursantov voennyh vuzov v uchebnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Serpuhov, 2000
3. Kolotusha E.`E *Formirovanie professional'noj napravlennosti kursantov vuza FSB Rossii pogranichnogo profilya v processe obucheniya inostrannomu yazyku.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
4. Matveeva I.A. *Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti v inoyazychnoj podgotovke buduschego voennogo letchika*. Dissertaciya …kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2012.
5. Mogil'nichenko S.V. *Inoyazychnaya podgotovka kursantov vuzov MChS Rossii na osnove avtomatizirovannoj obuchayuschej sistemy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. 2012.
6. Ippolitova N.V., Sterhova N.C. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8 – 14.
7. Kupriyanov B.V. Dynina S.A. Sovremennye podhody k opredeleniyu suschnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova*. 2001; № 2:101 – 104.
8. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti: monografiya*. Volgograd, 2000.
9. Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan', 1996.
10. Najn A.Ya. *Innovacii v obrazovanii: monografiya*. Institut professional'nogo obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya Rossii, Chelyabinskij filial. Chelyabinsk. 1995.
11. Efimova Z.I., Kapitonova O.V., Klimashina T.A. Podgotovka po inostrannym yazykam: ot kursanta do prepodavatelya. *Voprosy pedagogiki i psihologii: teoriya i praktika:* sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kirov: MCNIP, 2014: 106 – 113.
12. D'yachenko M.I. *Psihologicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: ID Kupriyanova, 2009.
13. Odegova O.V. Formirovanie voenno-professional'noj motivacii u kursantov voennyh vuzov svyazi. *Vestnik TGPU*. 2010; № 2 (92) : 135 – 138.
14. Parahina O.V. *Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih inzhenerov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya voenno-morskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2016.
15. Zanyuk S.S. *Psihologiya motivacії:* navch. posibnik. Kiev: Libid', 2002.
16. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: OOO «I.D. Vil'yams», 2007.
17. Richard J., Rogers T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.07.20

УДК 378.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00670

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*
Kareva O.V., *senior teacher, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: olizet@list.ru*

METHODOLOGICAL GUIDANCE FOR ECOLOGICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN. The article analyzes a problem of methodological guidance of ecological and aesthetic education of senior preschool children in a preschool institution. The possibility is shown to improve the level of professional and methodological competence of preschool teachers through the organization of special methodological work. The article reveals the basics and content of the developed model for improving the professional and methodological competence of educators in the process of organizing methodological guidance for environmental and aesthetic education of senior preschool children in the preschool educational system. Various forms of methodological work that are used in the implementation of the authors' model are described. Examples of an innovative product of methodological work-a project on ecological and aesthetic education of older preschoolers.

Key words: **professional competence of teachers, innovative teaching model to improve professional and methodological competence of teachers in process of organizing methodical management of ecological and aesthetic education of senior preschool children in OED, project activities in development of preschoolers.**

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*
О.В. Карева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: olizet@list.ru*

МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье дается анализ проблемы методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в дошкольном учреждении. Показана возможность повышения уровня развития профессиональной и методической компетентности педагогов дошкольных учреждений через организацию специальной методической работы. Раскрывается сущность и содержание разработанной модели повышения профессиональной и методической компетентности воспитателей в процессе организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в ДОО. Описываются разнообразные формы методической работы, которые используются при реализации авторской модели. Приводятся примеры инновационного продукта методической работы – проекта по эколого-эстетическому воспитанию старших дошкольников.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность воспитателей, инновационная педагогическая деятельность, модель повышения профессиональной и методической компетентности воспитателей в процессе организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в ДОО, проектная деятельность в развитии дошкольников.**

Изменяющиеся в связи с введением нового ФГОС ДО требования к педагогу говорят о необходимости внесения изменений в систему методической работы ДОО, которая среди других задач решает и задачу повышения профессиональной и методической компетентности педагогов. С другой стороны, рассматриваемая нами проблема эколого-эстетического воспитания сегодня является одной из актуальных.

Анализ исследований и практики позволил выделить противоречия:

– между возрастающими требованиями к педагогам ДОО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) и недостаточно разработанным содержанием «внутрифирменного» повышения профессионального мастерства педагогов;

– между возможностями методической работы в ДОО и недостаточным ее использованием в процессе эколого-эстетического воспитания старших дошкольников.

Мы попытались определить, какие условия организации методического руководства будут способствовать достижению высокого уровня экологического и эстетического воспитания старших дошкольников.

Проблема исследования: разработка модели и соответствующей ей методики организации методического руководства процессом эколого-эстетического воспитания старших дошкольников в ДОО.

Цель: выявить и экспериментально проверить педагогические условия организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников.

Объект исследования: методическое руководство эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников.

Предмет исследования: организация методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в условиях ДОО.

Гипотеза: организация методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников будет происходить наиболее успешно при соблюдении следующих условий:

– создание мотивации у педагогов к участию в инновационной деятельности ДОО;

– использование методической работы для достижения каждым педагогом высокого уровня педагогического мастерства в области организации процесса эколого-эстетического воспитания старших дошкольников;

– использование методической работы для поисков наиболее эффективных методов и приемов эколого-эстетического воспитания старших дошкольников.

Значимость нашего исследования заключается в том, что:

– обоснован педагогический потенциал использования методической работы в ДОО с целью формирования профессиональной компетентности воспитателей по руководству эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников;

– разработана и теоретически обоснована методика использования методической работы с целью формирования профессиональной компетентности воспитателей по руководству эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников и определены формы, объем и содержание данной работы.

Теоретической основой нашего исследования явились:

– нормативно правовая база организации и реализации содержания дошкольного образования: Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО);

– психолого-педагогические исследования экологической направленности по формированию у дошкольников положительно-эмоционального отношения к животному и растительному миру Н.И. Апполоновой [1], Э.Э. Баранниковой [1], В.А. Зебзеевой [2] и др.;

– психолого-педагогические исследования процесса эстетического воспитания в дошкольном детстве Л.С. Выготского [3], Т.Н. Дороновой [4], Т.Г. Казаковой [5], Т.С. Комаровой [6], Н.В. Микляевой [7], Н.П. Сакулиной [8], Н.В. Шайдуровой [9] и др.;

– исследования методической работы с воспитателями дошкольных учреждений для повышения профессионального мастерства К.Ю. Белой [10], В.П. Беспалько [10], Н.В. Микляевой [7] и др.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детского сада № 155 «Жар-птица» города Ульяновска (16 педагогов) и МДОУ детского сада № 2 «Сказка» рабочего поселка Майна Ульяновской области (10 педагогов).

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление уровня профессиональной и методической компетентности педагогов детских садов № 155 «Жар-птица» и № 2 «Сказка».

Для определения уровня профессиональной и методической компетентности педагогов мы воспользовались диагностикой канд. пед. наук, доц. Г. Яковлевой. Полученные результаты были проанализированы и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Первоначальный уровень развития профессиональной и методической компетентности педагогов

Уровень	*Педагоги МБДОУ № 155*		*Педагоги МДОУ № 2*	
	Кол-во	*%*	*Кол-во*	*%*
Оптимальный	6	37,5	3	30
Достаточный	7	43,75	5	50
Критический	3	18,75	2	20

Следовательно, можно сделать вывод, что у воспитателей преобладает достаточный уровень, который позволяет педагогам оптимально строить профессиональное общение.

Цель формирующего этапа эксперимента: определение содержания и разработка эффективной методики повышения профессиональной и методической компетентности воспитателей в процессе организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в ДОО.

При определении содержания формирующей части эксперимента мы опирались на результаты изучения личности педагогов; профессиональных затруднений и потребностей; индивидуального отношения к активным формам методической работы, заинтересованности педагогов в профессиональном развитии; на анализ результатов учебно-воспитательного процесса; уровня педагогического мастерства и квалификации, конкретных результатов эколого-эстетического воспитания старших дошкольников.

На основе рассмотрения теоретической части нашего исследования мы пришли к выводу, что повышение педагогического мастерства должно проходить как в традиционных формах, так и в нетрадиционных формах работы. Поэтому при разработке плана программы мы включили классические и новые, не имеющие широкого распространения формы работы с педагогами.

Для начала эксперимента мы собрали разнообразные формы методической работы и систематизировали их:

Традиционные формы: педсовет, творческие группы, лекции, семинар-практикум, дискуссия, диспут, стажировка.

Нетрадиционные формы: профессионально-педагогический клуб, педагогическая мастерская, педагогическая викторина, «сократовская беседа», психолого-педагогический тренинг, диспут «мозговая атака», деловая ролевая игра, деловая имитационная игра, деловая продуктивная игра, решение педагогической задачи, «аукцион идей», ярмарка педагогических идей, мастер-класс, практикум в форме «аквариума», творческий отчет, творческая гостиная, научно-практическая конференция.

На начальном этапе формирующего эксперимента основной задачей являлось пробудить интерес воспитателей к предстоящей работе, вызвать желание проявить творческую инициативу, дать начало инновационным преобразованиям. Потребовались качественные изменения в методической работе. Для этого были определены условия, при которых педагоги будут полностью увлечены идеей разработки и внедрения новых методик эколого-эстетического воспитания старших дошкольников в работу ДОО.

Нами была разработана **модель повышения профессиональной и методической компетентности воспитателей в процессе организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в ДОО** (рис. 1).

Ожидаемым результатом нашей экспериментальной работы будет формирование творческого потенциала воспитателей ДОО. Движущей силой развития прогрессивных идей является творческий поиск, который способствует развитию профессиональных компетентностей педагогов, а также организация различных форм повышения квалификации в режиме совместной деятельности.

Этапы формирования технологии управления работой творческих проблемных групп:

1. Создание творческих групп: особая роль в работе была отведена созданию творческих групп, которые позволили организовать команды единомышленников для решения практических профессиональных задач. Каждая творческая группа являлась самостоятельным звеном, специализируясь на разработке материала для конкретной возрастной группы (старшей или подготовительной к школе), но в то же время входила в общий механизм по внедрению инновационных технологий в работу ДОО.

2. Определение направления, основной концепции и структуры работы. При организации каждой творческой группы мы учитывали выбор направления работы; разработку концепции и программы творческой деятельности; определение структуры работы; создание условий для реализации творческого проекта.

Были разработаны и проведены разнообразные мероприятия формирующего эксперимента для повышения профессиональной компетентности педагогов.

Деловая игра «7 ключей от мастерства» проводилась с целью развития интеллектуального потенциала педагогов, стимулирование интереса к проявлению педагогического мастерства и творческой находчивости.

Подведение итогов игры осуществлялось за круглым столом. Педагогам очень понравилась сама игра, это необычно, бодрит и одновременно заставляет думать и принимать решения. Время, играя, прошло незаметно, очень понравились этапы с определениями, предложениями, ответами на вопросы. С одной стороны, казалось, что педагоги сдают какой-то экзамен на звание, а с другой – очень интересное проведение мероприятия. Просто замечательно было каждому получить медали с индивидуальными пожеланиями.

Эффективной формой работы для всех групп педагогов оказалась деловая игра, которая позволила в занимательной форме отработать профессиональные навыки: умение планировать свою деятельность, проводить различные типы занятий в соответствии с выбранной педагогической технологией с учетом возрастных особенностей детей. Эта форма работы позволяет осознать свои успехи

Модель повышения профессиональной и методической компетентности воспитателей в процессе организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в ДОО

Цель: Формирование творческого потенциала воспитателей ДОО

Задачи

- Побудить интерес воспитателей к творческой работе, вызвать желание проявить творческую инициативу, дать начало творческим преобразованиям.
- Создать творческие группы – команды единомышленников для решения творческих проблем.
- Определить направление, основную концепцию и структуру творческой работы педагогов по организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников.

Направления работы творческих групп:

- Развитие способностей педагогов к поисковой деятельности, изучение и отбор материала, на основе которого будут разработаны нововведения.
- Формирование умения педагогов быстро перестраиваться в ходе педагогической деятельности.
- Развитие способностей к творческому, самостоятельному решению образовательных задач.
- Формирование навыков сотрудничества, умение вести исследовательскую деятельность, опираясь на свой практический опыт и опят коллег.
- Развитие умений систематизировать наработанный материал и внедрить его в работу с детьми.

Этапы работы творческих групп:

1. Изучение исследований и передового опыта по проблеме эколого-эстетического воспитания дошкольников.
2. Анализ педагогического процесса ДОО в аспекте данной проблемы.
3. Проведение экспериментальной апробации проектов.
4. Анализ эффективности их внедрения.
5. Разработка методических рекомендаций на основе результатов, полученных в группе.
6. Представление своих исследований для обсуждения педагогической общественности.

Формы работы творческих групп:

Нетрадиционные формы: профессионально-педагогический клуб, педагогическая мастерская, педагогическая викторина, «сократовская беседа», психолого-педагогический тренинг, диспут «мозговая атака», деловая ролевая игра, деловая имитационная игра, деловая продуктивная игра, решение педагогической задачи (ситуация- иллюстрация, ситуация-упражнение, ситуация-оценка, ситуация-проблема), «аукцион идей», ярмарка педагогических идей, мастер-класс, практикум в форме «аквариума», творческий отчет, творческая гостиная, научно-практическая конференция.

Рис. 1. Модель повышения профессиональной и методической компетентности воспитателей в процессе организации методического руководства эколого-эстетическим воспитанием старших дошкольников в ДОО

и неудачи, определить при помощи своих коллег путь, повышая уровень своего мастерства. По окончании проведения эта форма дает возможность обсуждения вопроса в позитивном ключе, высказать пожелания коллегам, чтобы быть более успешным в своей профессии.

При проведении педагогических советов в форме **диспута «мозговая атака»** мы организовали оживленное обсуждение выдвинутых вопросов, что дало возможность всем членам педсоветов быть выслушанными и услышанными, и уверенность участников в том, что их мнение будет учтено и принято, а если оно опровергается и отвергается, то только аргументировано и на основе фактов.

Удачной и высокоэффективной формой считаем **ярмарку педагогических идей** (при моделировании занятий разных типов, демонстрации творческих профессиональных работ).

При организации **педагогической мастерской** воспитатели получили творческую свободу. Эта форма работы предоставила возможность педагогам спокойно подумать, сравнить свою позицию с позицией коллег. Мастерская по-

зволила педагогам вместе с мастером постигать используемую педагогическую технологию.

Низкой методической эффективностью при проведении стали **дискуссионные формы** (дебаты, «мозговой штурм»), это мы связываем с тем, что дискуссия предполагает широкий спектр научных знаний по проблеме и активное обсуждение различных точек зрения, порой прямо противоположных, на ту или иную проблему. Используя эту форму, не получилось коллективного сопоставления мнений, идей, предложений. Мы объясняем это тем, что педагоги не имеют высокой теоретической подготовки по проблеме организации эколого-эстетического воспитания старших дошкольников.

Эффективной формой, заинтересовавшей всех педагогов, является решение конкретных **педагогических ситуаций**, которые можно отнести к методам групповой дискуссии.

Особенно интересной и эффективной, с точки зрения педагогов, формой работы является **открытый профессиональный клуб**. Хотя основными целями этого вида являются следующие: сплочение педагогического коллектива, улучшение психологического микроклимата, стимулирование педагогического творчества, организация полноценного досуга и повышение уровня педагогического мастерства. Значимость высокой оценки со стороны педагогов этой формы методической работы мы считаем в том, что она носит неформальный характер, а деятельность основана на интересах и личных потребностях педагогов.

Результатом работы творческих групп стала разработка интересных **авторских интегрированных проектов** по организации эколого-художественной детской деятельности.

Для полноты представления о разработанных проектах мы приведем пример информационной карты интегрированного проекта.

Проект для детей старшей группы

«Удивительная птица красношейная поганка»

Вид проекта: познавательный.

Длительность: длительный.

Цель проекта: развитие у детей интереса к птицам, чувства бережного отношения к ним.

Задачи:

1. Формировать у детей знания об особенностях строения, цикле развития птицы красношейная поганка, способе питания, образе жизни, значении для окружающей природы.

2. Воспитывать интерес к познанию окружающего мира. Развивать наблюдательность, мыслительную активность.

3. Воспитывать бережное отношение ко всему живому и к редким обитателям лесов и полей родного края, развивать эмоциональную отзывчивость.

Предполагаемый результат: создание выставки рисунков и поделок «Удивительная птица красношейная поганка».

1 этап – целеполагание:

Беседа с детьми о редких птицах из Красной книги и мотивация детей на изучение необычной редкой птицы красношейной поганки и создание ее образа в собственной изобразительной деятельности.

2 этап – планирование:

1. Непосредственная образовательная деятельность «Познавательное развитие» по теме «Знакомство с красношейной поганкой»: формирование знаний о редких птицах (красношейной поганки), развитие доброго отношения и интереса к редким птицам родного края.

2. *Чтение и обсуждение рассказов про красношейную поганку:* «**Поганки**» **(В.В. Бианки); «**Поганки» (Н. Сладков).

3. Чтение стихов *про птицу поганку.*

4. Непосредственная образовательная деятельность «Художественно-эстетическое развитие» (рисование) по теме «Волшебная птичка – красношейная поганка»: формирование у детей творческих навыков в процессе рисования птицы.

3 этап – осуществление проекта: реализованы все запланированные мероприятия.

4 этап – **презентация проекта:** выставка рисунков и поделок «Удивительная птица красношейная поганка».

5 этап – анализ результатов.

Таким образом, формируя у дошкольников знания о жизни птицы красношейная поганка, создавая птиц своими руками, мы создаём наиболее благоприятные, наиболее эффективные условия для познавательного, экологического развития, эстетического воспитания детей, раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

В целом творческий подход, реализуемый в системе методической работы, нашел свое отражение в поиске и внедрении новых форм и содержания методической работы, направленных на развитие творческого потенциала педагогов, что значительно активизировало их педагогическое творчество при организации эколого-эстетического воспитания старших дошкольников.

Для выявления эффективности проведенной экспериментальной методики после проведения формирующего этапа был осуществлен контрольный этап эксперимента, который включал повторную диагностику уровня профессиональной и методической компетентности педагогов. Результаты повторной диагностики представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровень развития профессиональной и методической компетентности педагогов на контрольном этапе

Уровень	*Педагоги МБДОУ № 155*		*Педагоги МДОУ № 2*	
	Кол-во	*%*	*Кол-во*	*%*
Оптимальный	9	56,25	6	60
Достаточный	7	43,75	4	40
Критический	0	-	0	-

Из сравнительного анализа данных мы выявили, что на период констатирующего эксперимента педагоги показали не самые высокие результаты, в основном достаточный уровень профессиональной компетенции. Но после проведенной работы в контрольном эксперименте стало видно, что динамика показателей уровня профессиональной компетенции педагогов значительно выросла, оптимальный уровень составил 56,25% и 60%, показатели достаточного уровня профессиональной компетенции педагогов ДОО составили 43,75% и 40%.

Полученные данные позволяют сделать вывод об эффективности и целесообразности использования разработанных форм методической работы в процессе формирования профессиональной компетенции педагогов ДОО.

Библиографический список

1. Апполонова Н.И., Баранникова Э.Э., Петрова Н.М. *Прикоснись к природе сердцем. Воспитание основ экологической культуры детей дошкольного возраста (6 – 7 лет):* методическое пособие. Ульяновск: Издатель Качалин А.В., 2015.
2. Зебзеева В.А. Экологическое образование детей дошкольного возраста в современном обществе: приоритеты и перспективы. *Вопросы науки*. 2014; 37 – 43.
3. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в дошкольном возрасте*. Санкт-Петербург: Союз, 2007.
4. Доронова Т.Н. *Дошкольникам об искусстве:* учебно-наглядное пособие для детей старшего дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2003.
5. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность: интеграция и взаимосвязь видов. *Дошкольное воспитание*. 2006; № 2: 80 – 87.
6. Комарова Т.С. *Детское художественное творчество:* методическое пособие для воспитателей и педагогов. Москва: Мозаика-Синтез, 2005.
7. *Интеграция образовательного процесса на основе художественно-эстетического воспитания*. Под редакцией Н.В. Микляевой. Москва: ТЦ Сфера, 2013.
8. Сакулина Н., Комарова Т. *Изобразительная деятельность в детском саду*. Москва, 2002.
9. Шайдурова Н.В. *Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста*. Москва: ТЦ Сфера, 2008.
10. Белая К.Ю. *Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы*. Москва, 2012.

References

1. Appolonova N.I., Barannikova `E.`E., Petrova N.M. *Prikosnis' k prirode serdcem. Vospitanie osnov `ekologicheskoj kul'tury detej doshkol'nogo vozrasta (6 – 7 let):* metodicheskoe posobie. Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin A.V., 2015.
2. Zebzeeva V.A. `Ekologicheskoe obrazovanie detej doshkol'nogo vozrasta v sovremennom obschestve: prioritety i perspektivy. *Voprosy nauki*. 2014; 37 – 43.
3. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v doshkol'nom vozraste*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2007.
4. Doronova T.N. *Doshkol'nikam ob iskusstve:* uchebno-naglyadnoe posobie dlya detej starshego doshkol'nogo vozrasta. Moskva: Prosveschenie, 2003.
5. Kazakova T.G. Izobrazitel'naya deyatel'nost': integraciya i vzaimosvyaz' vidov. *Doshkol'noe vospitanie*. 2006; № 2: 80 – 87.
6. Komarova T.S. *Detskoe hudozhestvennoe tvorchestvo:* metodicheskoe posobie dlya vospitatelej i pedagogov. Moskva: Mozaika-Sintez, 2005.
7. *Integraciya obrazovatel'nogo processa na osnove hudozhestvenno-`esteticheskogo vospitaniya*. Pod redakciej N.V. Miklyaevoj. Moskva: TC Sfera, 2013.
8. Sakulina N., Komarova T. *Izobrazitel'naya deyatel'nost' v detskom sadu*. Moskva, 2002.
9. Shajdurova N.V. *Metodika obucheniya risovaniyu detej doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: TC Sfera, 2008.
10. Belaya K.Yu. *Metodicheskaya rabota v DOU: analiz, planirovanie, formy i metody*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 08.06.20

УДК 373.24 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00851

***Kushnerova D.P.**, senior teacher, South-Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: grustik2007@mail.ru*

METHODS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE. The article presents a method of using information and communication technologies as a means of activating the cognitive activity of children of senior preschool age, including target, content, organizational and technological, criteria-level blocks, as well as motivational, emotional, content, subject-practical components and developing, educational, training functions. Three stages of the organizational and technological block (introductory, main, and corrective) are described. The proposed model reflects the ways of organizing the use of information and communication technologies and allows to scientifically substantiate the goals and content of this application; creating the most effective forms of work, techniques, tools that will lead to the activation of cognitive activity of children of senior preschool age using information and communication technologies.

Key words: **information and communication technologies, model, motivational component, emotional component, content component, subject-practical component, developing function, educational function, training function.**

***Д.П. Кушнерова,** ст. преп., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: grustik2007@mail.ru*

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлена методика применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, включающая в себя целевой, содержательный, организационно-технологический, критериально-уровневый блоки, а также мотивационный, эмоциональный, содержательный, предметно-практический компоненты и развивающую, воспитательную, обучающую функции. Описаны три этапа организационно-технологического блока (вступительный, основной, корректирующий). Предложенная модель отражает способы организации применения информационно-коммуникационных технологий и позволяет научно обосновать цели и содержание этого применения; способствует созданию максимально эффективных форм работы, приёмов, средств, которые приведут к активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, модель, мотивационный компонент, эмоциональный компонент, содержательный компонент, предметно-практический компонент, развивающая функция, воспитательная функция, обучающая функция.**

Процесс активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) следует расценивать как динамичный процесс поэтапного теоретического изучения и практического применения знаний с помощью средств ИКТ для вовлечения детей старшего дошкольного возраста в познавательную деятельность.

Методика применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста должна предоставить научно обоснованное описание этого процесса, содействовать приобретению высокого уровня активизации познавательной деятельности с помощью ИКТ. Она отражает основные идеи улучшения и развития теории и практики дошкольного образования, ее целью является выявление эффективности применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста [1].

На рис. 1 представлена модель применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Предложенная модель отражает способы организации применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности и позволяет научно обосновать цели и содержание этого применения; создать максимально эффективные формы работы, приёмы, средства, которые приведут к активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Основным блоком методики считается *целевой.* Данный блок предоставляет целостность целей и задач обучения, понимание ребенком важности процессов получения, применения и оценивания информации. Конкретность считается главной характеристикой этого блока.

Так, под целью обучения будем представлять совокупность знаний, умений и навыков, требуемых для самообразования и эффективной реализации познавательной деятельности; наличие информационных представлений, а также потребностей об информационной деятельности; стремление к саморазвитию и самообучению с помощью ИКТ.

Его описание считается существенным моментом в проектировании методики, т.к. выступает в качестве управляющей инстанции по отношению к остальным компонентам. Данная цель исходит из социального и государственного заказа в системе дошкольного образования с целью развития личности, способной адаптироваться к условиям жизнедеятельности в информационном обществе. В нашем случае цель определяет содержательную и организационную сторону нашей методики – активизация познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ.

Поставленная цель конкретизируется и реализуется в задачах. Важнейшей задачей является создание условий с помощью ИКТ для стимулирования включенности ребенка в познавательную деятельность.

Содержательный блок показан совокупностью мотивационного, эмоционального, содержательного, предметно-практического компонентов методики применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Мотивационный компонент состоит в актуализации и сохранении познавательного интереса к любым средствам информации, побуждении интереса к принятию увлекательной для детей информации, укреплении исконных познавательных потребностей, сформированных на любопытстве и любознательности [2].

С помощью ИКТ для активизации познавательной деятельности детей разумно применять такие пути и методы мотивации, которые учитывают включение заданий, различающихся новизной, увлекательностью и своеобразностью ситуации. Это содействует возникновению у детей желания отказаться от образца, развитию умений работать в условиях поиска, проявлению самостоятельности, формированию любознательности, сообразительности.

Мотивационный компонент предусматривает развитие у детей старшего дошкольного возраста интереса и мотива к работе с информационными технологиями, изучению новых понятий в области информатизации; желание к освоению новых методов работы с информацией: больше исследовать и делать умозаключения как по алгоритму, так и самостоятельно, излагать план работы в конкретной учебной ситуации; применять средства ИКТ и улучшать свои умения в овладении теоретическими и практическими знаниями в области информатизации; демонстрации результатов работы с компьютером, интерактивной доской и др.; воспитание устойчивых познавательных интересов; формирование познавательной потребности.

Эмоциональный компонент отображает информацию с помощью чувств, которые выражаются в речи, эмоциональных состояниях, жестах и проявляются в двигательной активности, а также настроении. Он выражается в активных или пассивных состояниях, образующихся при работе с компьютером, интерактивными досками, применении различных бумажных информационных источников (журналов, книг, энциклопедий и т. п.).

Итак, эмоции способствуют воспринимать информацию и отвечать на нее, а значит, оказывать значительное воздействие на активную деятельность ребенка. Эмоциональный компонент – это значительный толчок для развития познавательной активности ребёнка.

Основополагающей ***содержательного компонента*** является концепция, которая будет содействовать удовлетворению основных потребностей детей (активности, познании, совместной деятельности), а также развивать навык их познавательной деятельности.

Содержательный компонент подразумевает сформированность интеллектуальных умений, относящихся к поиску решения проблем, переработке данных, к реализации самоорганизации процесса обучения и планирования.

На создание этого компонента направлены средства активизации познавательной деятельности, ориентированные на организацию, а также регулиро-

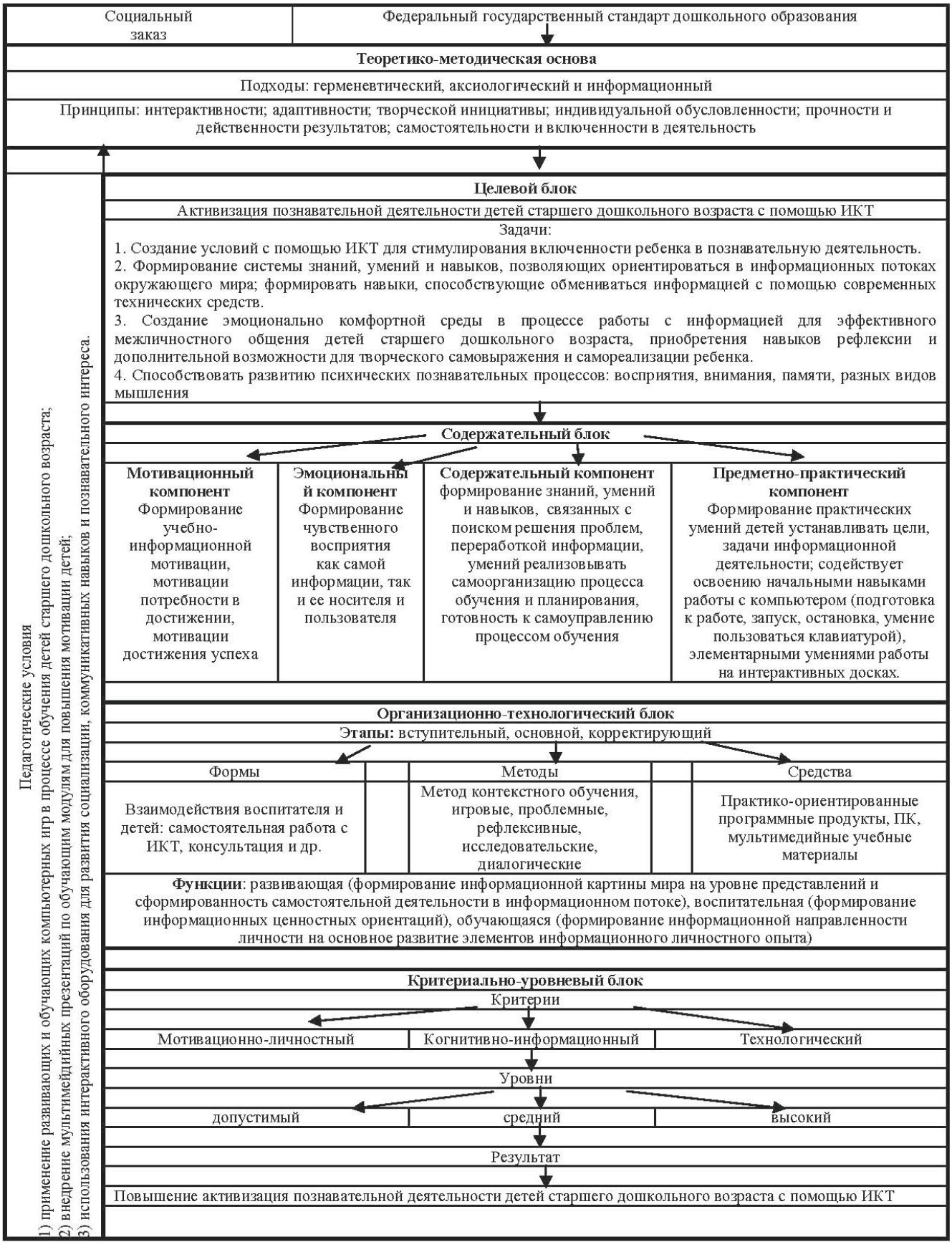


Рис. 1. Модель применения информационно-коммуникативных технологий
как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста

вание работы ребенка по поиску, постановке и реализации решения проблем и познавательных задач [3].

Предметно-практический компонент способствует развитию практических умений детей устанавливать цели, задачи информационной деятельности; содействует освоению начальными навыками работы с компьютером (подготовка к работе, запуск, остановка, умение пользоваться клавиатурой), элементарными умениями работы на интерактивных досках. Кроме того этот компонент связан с умениями ребенка получать сведения из всевозможных источников (электронных коммуникаций, периодической печати), представлять её в понятном текстовом варианте; определять коммуникативные связи, а также осуществлять диалог с участниками речевого действия.

Все перечисленные компоненты дополняют, обогащают друг друга. Представленные компоненты познавательной деятельности требуют реализации педагогических условий для ее формирования у детей. Такими могут быть следующие условия: применение развивающих и обучающих компьютерных игр в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста; внедрение мультимедийных презентаций по обучающим модулям для повышения мотивации детей; использования интерактивного оборудования для развития социализации, коммуникативных навыков и познавательного интереса.

Организационно-технологический блок включает функции (развивающую, воспитательную, обучающаяся), этапы методики применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста (вступительный, основной, корректирующий), а также отражает формы, методы и средства организации образовательного процесса и предусматривает вовлечение детей старшего дошкольного возраста в познавательную деятельность средствами ИКТ.

Уточним содержательную сторону каждой функции.

Развивающая функция содержит особенную развивающую направленность, а также включает детей в такие виды деятельности, которые формируют у них двигательную, волевую, интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную сферы, сенсорные восприятия.

Применительно к нашему исследованию развивающая функция позволяет создавать познавательную мотивацию, способность использовать приёмы мышления: сопоставление, обобщение, сходство, перенесение знаний в новую ситуацию; развивать умения применять информационно-коммуникационные технологии для осуществления поиска и представления какой-либо информации, необходимой для выполнения познавательных задач; формировать наглядно-образное и наглядно-действенное мышление.

Применяя ИКТ на уроке, развиваем у детей самостоятельное мышление, внимание, память, воображение, наблюдательность и речь. Дети учатся применять информацию, обосновать выводы, исследовать полученные данные, подчеркивая свойства и их значения, используя демонстрирование данных в наглядном виде (схемы, таблицы, диаграммы). Увеличивать собственные познания, обобщая, сравнивая и систематизируя полученные сведения и имеющиеся знания, обновляя понятия о причинно-следственных связях.

Также функция формирует самостоятельность и познавательную активность на базе организации осмысленного представления ребенка о самооценке и оценке имеющихся знаний и умений, способность составлять план, а также реализовывать действия по их коррекции; информационную картину мира на уровне представлений и самостоятельную деятельность в информационном потоке.

Воспитательная функция развивает у детей трудовые, нравственные, этические, эстетические представления, мировоззрение, убеждения, взгляды, способы надлежащего поведения и деятельности в обществе, систему идеалов, взаимоотношений, физическую культуру.

Функция формирует умения работать в коллективе, умения публичных выступлений. Дает возможность развивать познавательную самостоятельность, внимательность, интерес к изучению, общую ответственность, уверенность в своих силах, дисциплинированность, готовность к взаимопомощи, чувство эстетического удовлетворения от красиво сделанной работы.

Воспитательная функция с помощью ИКТ показывает образцы искусства, правильное поведение, формирует устойчивые отношения и информационные ценностные ориентации. ИКТ воспитывает волевые качества ребенка: самостоятельность, собранность, усидчивость, а также приобщает его к сопереживанию, обогащая тем самым его отношение к окружающему миру.

При правильной организации процесс воспитания демонстрирует хорошее воздействие на ход обучения, поскольку воспитание организованности, дисциплинированности, общественной деятельности и других свойств формирует условия для более интенсивного и эффективного обучения.

Обучающая функция заключается в расширении кругозора личности ребенка, накоплении знаний, обучении умениям и навыкам самостоятельного поиска информации, ее переработки, что является основой личностного развития детей и способствует активизации познавательной деятельности. Формирует информационную направленность личности на основное развитие элементов информационного личностного опыта.

С помощью ИКТ дети обучаются функциям графических редакторов, создавать самостоятельно простые художественные образы; азбуке, чтению, математике и др., формируют собственные информационные объекты (сообщения, небольшие сочинения, графические работы), получают навык клавиатурного письма, при работе с информацией учатся применять средства информационных и коммуникационных технологий.

Этапы организационно-технологического блока описывают универсальный характер разработанной методики.

Первый этап – вступительный. В рамках данного этапа образовательный процесс заключается в знакомствах с основными понятиями в области информатизации, выявлении значимости ИКТ в жизни детей старшего дошкольного возраста, создании мотива применения средств ИКТ в познавательной деятельности, методах работы с информацией, а также вводному инструктажу по работе с ИКТ. Роль воспитателя доминирует в передаче теоретических знаний над практической самостоятельной деятельностью детей [4].

Этот этап отвечает за формирование мотивов активного применения информационно-коммуникационных технологий детьми старшего дошкольного возраста, а также за овладение теоретическими знаниями в области информатизации.

На вступительном этапе применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности старшего дошкольного возраста [5] возникает мотивация к изучению ими в сфере информатизации, исполнение простых заданий по работе с информацией (анализ, поиск, сравнение и др.), знакомство со средствами ИКТ, которые есть в дошкольной организации, их возможностями, демонстрация своих теоретических знаний в области информатизации.

Опишем методическое обеспечение вступительного этапа (табл. 1).

Таблица 1

Методическое обеспечение вступительного этапа

Формы работы	Учебный диалог, демонстрация средств ИКТ и способов работы с ними
Задания	Элементарные задания на поиск, сравнение, обобщение и другой информации, способов применения средств ИКТ в процессе обучения, знакомство с принципами работы ПК, по закреплению правил поведения в компьютерном классе, а также техники безопасности при работе за компьютером, отработка понятий из области информатизации
Средства	Практико-ориентированные программные продукты, мультимедийные учебные материалы
Методы	Наглядные демонстрации использования ИКТ, методы развития познавательного интереса посредством развивающих игр, занимательных ситуаций, обсуждение вопросов, которые обеспечивают желание применять ресурсы многочисленных источников информации, развитие способности понимать, изменять изученную информацию, а также использовать ее в различных ситуациях

Второй этап – основной. На этом этапе осуществляется получение умений и навыков по применению информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности старшего дошкольного возраста. От полного контроля со стороны воспитателя дети постепенно переходят к самостоятельной работе с частичной поддержкой со стороны воспитателя. Постепенно воспитатель становится лишь консультантом в работе детей со средствами ИКТ.

Данный этап отвечает за формирование свободного пользования методами и навыками работы с данными и средствами ИКТ, получение практических умений в сфере информатизации, формирование такого качества, как креативность.

На этом этапе дети всё больше показывают самостоятельность при подборе форм и способов работы с данными, средствами ИКТ реализовывают практическую деятельность, показывают свободное владение знаниями в сфере информатизации. К основным умениям относим: применение ИКТ для самостоятельного поиска, представления и переработки учебной информации, необходимой для выполнения познавательных задач; использование приёмов мышления: сопоставление, обобщение, сходство, перенесение знаний в новую ситуацию, акцентирование внимания на основном; поиск решения проблем; формирование наглядно-образного и наглядно-действенного мышления; умения работать в коллективе, умения публичных выступлений; планирование и самоорганизацию процесса обучения; определение целей, задач информационной деятельности; работу на интерактивных досках (табл. 2).

Третий этап – корректирующий. На этом этапе дети демонстрируют понимание приобретенных знаний в области информатизации, достигнутый уровень активизации познавательной деятельности средствами ИКТ, формируют собственное отношение к тем или иным средствам ИКТ и способам их применения, показывают умения работать с информацией.

Этот этап осуществляет свободную демонстрацию полученных знаний из области информатизации; способность синтезировать и интегрировать информацию; умение и приём работы с информацией средствами ИКТ; замечать различия в информации, делать выводы из собранных данных; самостоятельность

Таблица 2

Методическое обеспечение основного этапа

Формы работы	Взаимодействия воспитателя и детей, консультация, самостоятельная работа с информационно-коммуникационными технологиями
Задания	Задания по работе с информацией (классификация, анализ, группировка, систематизация и пр.), самостоятельная работа с помощью ИКТ, задание на создание собственных информационных объектов (сообщения, небольшие сочинения, графические работы и т.д.); поиск и выбор нужной информации в Интернете; введение простого поискового запроса в сети Интернет
Средства	Практико-ориентированные программные продукты, ПК, мультимедийные учебные материалы, интерактивное оборудование
Методы	Наглядные; демонстрация использования ИКТ; контекстного обучения; проблемные; рефлексивные; исследовательские; диалогические; методы развития сознания личности ребенка на базе полученной информации: объяснение, рассказ, беседа, разъяснение, дискуссия, задания, творческие игры

использования ИКТ для своей познавательной деятельности; способность к рефлексии, сравнению, синтезу и анализу, раскрытию связей, а также нахождению путей решения комплексных проблем, планированию совместных действий.

Деятельность воспитателя минимальна, как правило, только корректирующая, связана с представлением детьми заданий по применению ИКТ в познавательной деятельности. Деятельность детей сводится к активной самостоятельной работе средствами ИКТ в своей познавательной деятельности (табл. 3).

Итоговый прогнозируемый результат должен проявляться в единстве и взаимосвязи трех основных функций: обучающей, воспитывающей и развивающей, определяющих единую систему критериев и показателей по оценке активизации познавательной деятельности детей с помощью ИКТ, характеризующейся определенным уровнем готовности.

Таблица 3

Методическое обеспечение корректирующего этапа

Формы работы	Взаимодействия воспитателя и детей, консультация, самостоятельная работа с информационно-коммуникационными технологиями
Задания	Задания на поиск, сравнение, обобщение и др. информации, способы применения ИКТ, задание на создание собственных информационных объектов (сообщения, небольшие сочинения, графические работы и т.д.).
Средства	Практико-ориентированные программные продукты, ПК, мультимедийные учебные материалы, интерактивное оборудование
Методы	Наглядные; демонстрации использования ИКТ; контекстного обучения; проблемные; рефлексивные; исследовательские; диалогические; методы развития сознания личности ребенка на базе полученной информации: объяснение, рассказ, беседа, разъяснение, дискуссия, задания, творческие игры

Эффективность методики применения активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста во многом зависит как от правильного определения функций, принципов и этапов, так и от способов их достижения – форм, методов, средств, которые оказывают положительное воздействие на активизацию познавательной деятельности детей с помощью ИКТ.

Критериально-уровневый блок объединяет критерии проверки уровня сформированности активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ, оценочный инструментарий (показатели, уровни, диагностические методы, методики, методы математической статистики).

Особенность спроектированной методики состоит в том, что изменения в одном из блоков непременно вызывают изменения в остальных, а в конечном результате – всего процесса применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Предполагаемым итогом является достижение более высокого уровня активизации, формируемого в процессе обучения.

Библиографический список

1. Кушнерова Д.П. Теоретико-методическая основа применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6: 136 – 138.
2. Абитова Г.Т. Роль познавательного интереса в формировании основ информационной культуры детей старшего дошкольного возраста. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2013; № 161: 178 – 186.
3. Никитина Е.Ю., Гиниятуллина Э.Х. *Формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка*: монография. Москва: Издательство Перо, 2017.
4. Милютина А.А. Теоретико-методическая основа формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; № 5: 138 – 147.
5. Никитина Е.Ю., Химичева Д.П. Теоретические аспекты проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018; № 7: 126 – 137.

References

1. Kushnerova D.P. Teoretiko-metodicheskaya osnova primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6: 136 – 138.
2. Abitova G.T. Rol' poznavatel'nogo interesa v formirovanii osnov informacionnoj kul'tury detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2013; № 161: 178 – 186.
3. Nikitina E.Yu., Giniyatullina `E.H. *Formirovanie polikul'turnyh umenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta sredstvami inostrannogo yazyka*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo Pero, 2017.
4. Milyutina A.A. Teoretiko-metodicheskaya osnova formirovaniya mediakompetencii mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 5: 138 – 147.
5. Nikitina E.Yu., Himicheva D.P. Teoreticheskie aspekty problemy primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 7: 126 – 137.

Статья поступила в редакцию 05.06.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00847

***Markina P.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Henan University (Kaifeng, China), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: pvmarkina@mail.ru*

***Filippov S.V.**, MA student, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: unicue@inbox.ru*

USING THE INFORMATION ABOUT REGIONAL GEOGRAPHY AND COUNTRY STUDIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN RUSSIAN CLASS IN FOREIGN ENVIRONMENT AND NATIONAL SURROUNDING. The article introduces results of foreign students' new exploration experiments in other ethnic environment, which is a part of the social and cultural methods of teaching Russian as of foreign language. In the concept of communicative foreign language education by E.I. Pasov, due the development of modern information technology, is suggested a method that focuses on the success of learners, formation and develop their communicative competence with their social-culture competence, and unification both of them (organic combination in the process of learning foreign language and cultural elements). The paper studies the material from the field "Russian new year". Regional of the country-specific information about the holiday becomes the basis for the formation and development of the communicative competence of foreign speakers.

Key words: **Russian as foreign language, communicative ability, foreign language learning environment, linguistic and country study information, teaching methods.**

П.В. Маркина, *канд. филол. наук, Хэнаньский университет, г. Кайфен, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: pvmarkina@mail.ru*

С.В. Филиппов, *магистрант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: unicue@inbox.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен результат разведывательного эксперимента среди китайских учащихся в иноязычной среде обучения в рамках социокультурного подхода в обучении РКИ. В концепции коммуникативного иноязычного образования (Е.И. Пасов) с учётом развития современных информационных технологий предложена методика, направленная на успех обучающегося, формирование и развитие его коммуникативной компетенции в её единстве с социокультурной компетенцией (органическое соединение в процессе обучения факторов языка и культуры страны изучаемого языка). В статье предлагается разработка занятий по теме «Новый год в России». Страноведческая информация о празднике становится основой для формирования и развития коммуникативной компетенции инофонов.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, иноязычная среда обучения, лингвострановедение, методика обучения РКИ.**

В современном обществе открытых границ изучение иностранного языка становится модой для интеллектуалов. Интерес к русскому языку на протяжении многих лет продолжает сохраняться. Русский язык как иностранный (РКИ) выбирают для изучения не только в образовательных, профессиональных, переводческих целях, но и в качестве знакомства с одной из самобытнейших и богатых культур мира. Миф о трудности языка также привлекает энтузиастов. Русский язык стабильно входит в десятку самых популярных для изучения языков мира.

В изменившемся обществе дистанционного формата работы актуальность изучения РКИ возрастает. Время бросает новые вызовы педагогу, способному достойно ответить миру и своему студенту. Развитие современной методической науки подготовило возможность выбора различных форм работы для достижения нужного результата. В концепции коммуникативного подхода в изучении иностранного языка перспективным и продуктивным становится формирование и развитие коммуникативной компетенции. Мысль о том, что коммуникативные навыки должны базироваться на социокультурной компетенции, изложена в фундаментальной работе В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина, предложивших три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы [1].

На сегодняшний день развитие технологий открывает для преподавателя новые возможности, новые приёмы входят в систему его работы. В методических работах уже выделены дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий.

Изучение РКИ поддерживается на уровне государства: в России созданы различные фонды и научно-методические сообщества, способствующие продвижению языка за рубежом. Востребованность РКИ во многом связана с ориентацией России на ближайшего соседа, страну, по численности населения выходящую в лидеры, к тому же сохраняющую изучение русского языка в вузах и школах, развивающую различные образовательные программы и научные исследования в области преподавания. В Китае русистика имеет свои научные традиции: под эгидой КАПРЯЛ (Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы) проходят различные мероприятия, издаются журналы, ведется планомерная и системная работа. В то же время проблема изучения РКИ в китайской среде обучения пока ещё далека от своего решения.

Лингвострановедческий аспект в последнее время привлекает многих исследователей. Если ввести поисковый запрос в системе научной информации, то большая часть статей, авторефератов и прочих методических работ будет, так или иначе, касаться этой сферы. Очень часто повальный интерес к проблеме и поверхностный подход приводит к различным перекосам: увлеченность исследователя собственным материалом отодвигает в лучшем случае на второй план успех студента в речевой деятельности. В данной работе лингвострановедение понимается как база для формирования социокультурной компетенции – части коммуникативной компетенции.

В качестве примера приведём разработку занятия по теме «Новый год в России». Русские праздники – это тема, которую не обошел ни один преподаватель РКИ, тем не менее авторы данной статьи видят целесообразным взять именно этот блок, чтобы выделить сам ход работы, подчеркнуть особенности методики, высветить продуктивную работу студента. Педагогический эксперимент проводился в Хэнаньском университете (КНР) среди студентов, изучающих русский язык.

Общеизвестно, что, используя русские слова, инофон может вкладывать в них своё культурное содержание [2]. Так, китайские студенты, к примеру, получая задание написать сочинение или составить рассказ на тему «Новый год в России», могут написать или рассказать о том, как празднуют Праздник весны в Китае (из 50 – 60 работ 10 – 15 окажутся «особенными»). Китайский Новый год – особенно значительное событие в жизни студента, его семьи и страны, в то время как наступление календарного года 1 января, отмеченное однодневным выходным, – всего лишь дань западным обычаям, своеобразная согласованность с внешним миром.

Так, преподавателю-практику в своей работе по поэтапному формированию лингвострановедческой компетенции как пути к развитию коммуникативной компетенции необходимо исходить из установленных в современной методической науке основных критериев обучения в социокультурном подходе [3, с. 105 – 107]. Ещё Е.И. Пасов указал на неразрывную связь изучения языка и культуры и дал научное обоснование концепции «коммуникативное иноязычное образование», сказав, что иноязычное образование есть передача иноязычной культуры [4, с. 27].

Тему Нового года можно найти в рабочих листах на известных порталах, в видеоуроках различных авторов на канале YouTube и в учебно-методических пособиях для иностранцев. Последние являются наиболее полезными: в них излагаются истории праздников и современных традиций**,** даются тексты по разным темам. К текстам даются привычные предтекстовые и послетекстовые задания, осуществляется традиционная работа с глаголом, предлагаются вопросы. Однако книга, конечно, значительно проигрывает мультимедийным ресурсам своей привлекательностью.

Авторы данной статьи предлагают занятие о русском празднике сделать необычным, радующим студента, запоминающимся. Урок рассчитан на студентов уровня А1, А2, В1, неоднократно проводился в разных группах студенческой аудитории и с легкостью может быть адаптирован к дистанционной форме работы, в том числе и в онлайн-режиме. Онлайн-методика требует интересных способов подачи материала, частого переключения внимания обучающихся, поэтому использование на уроке «живой» презентации с включением видеороликов, иллюстраций, вовлекающей студентов в образовательный процесс посредством активных форм приобретения и усвоения знаний, востребовано временем. Целью предлагаемого занятия является расширение страноведческих знаний в области праздника, русского менталитета, создание коммуникативных условий для говорения.

Первый этап работы – речевая разминка. Преподаватель начинает урок, приветствует студентов, задает вопросы о дате, о том, какой праздник празднуют сегодня (завтра) в России. Уточняется, что студенты знают об этом празднике, и что они хотели бы ещё узнать.

Второй этап – лексическая работа. Презентация «Что делают люди в России на Новый год?» состоит из слайдов с большими (на весь экран) яркими картинками, иллюстрирующими заголовок слайда (закрепляем зрительное восприятие говорением). В заголовке слайда вынесены (для ответа на вопрос) следующие словосочетания: *украшать/украсить комнату; наряжать/нарядить ёлку; приглашать/пригласить Деда Мороза и Снегурочку; водить хоровод (вокруг ёлки); петь песни и читать стихи (на новогоднюю тему); устраивать/устроить новогодние игры; поздравлять/поздравить с праздником (друзей, родных, коллег и т. д.); дарить/подарить подарки друг другу; готовить/приготовить обильный стол; проводить/провожать Старый год; встречать/встретить Новый год; слушать/послушать (новогоднее обращение) Президента; наливать/налить в бокал шампанского; загадывать/загадать желание; выпивать/выпить бокал шампанского (под бой курантов); смотреть/посмотреть «Голубой огонёк» (по телевизору); запускать/запустить фейерверки (на улице); взрывать/взорвать петарды (во дворе); смотреть/посмотреть праздничный салют (в центре города); лепить/вылепить снежную бабу; играть/поиграть в снежки; кататься/ покататься на коньках или на лыжах; кататься/покататься (на санках-ледянках) с горки; ходить/сходить в гости (1-го января в гости к друзьям и родственникам)*.

Работа по цепочке. Первое предложение составляет преподаватель, далее по аналогии студенты строят свои предложения с использованием словосочетаний (отрабатывается грамматика: они наряжают, он наряжает, мы наряжаем

и т.д). В зависимости от уровня владения языком можно добавлять работу на различение вида глагола (контексты можно записать на доске рядом с экраном). На предшествующем уроке разбирался рецепт салата «Оливье» (можно представить в виде скринкаста): фотографии этапов приготовления сопровождались отработкой контекстов употребления несовершенного и совершенного видов – варить/сварить, чистить/почистить, резать/нарезать, мешать/перемешать. Вид глагола ставился в предложениях в прошедшее, настоящее и будущее время.

Группы большие, но нужно «разговорить» всех и удерживать высокий темп занятия, при этом дожидаясь, пока студент сам скажет то, что думает, не опережая обучающегося и не подсказывая ему. В небольшой группе можно и ёлку нарядить, и хоровод вокруг ёлки водить, и в игры новогодние играть, сопровождая говорение действием. Весело спеть хором один куплет песни «В лесу родилась ёлочка».

В презентацию включены аудио- и видеофайлы. На слайде с фотографией Спасской башни включается бой курантов (предварительно даётся краткое объяснение преподавателя, что такое куранты), и студенты, слушая, как бьют часы, считают хором удары (используется возможность повторить числа, если некоторые студенты путают «девять» и «десять»). Студенты знают Красную площадь (узнают на фотографиях, могут сказать, где она находится), но не знают о часах, по которым вся страна сверяет время, о том месте, которое куранты занимают в культуре России (можно добавить о часовых поясах в России, московском времени – это тоже новая, непривычная информация для страны с единым временем).

На слайде про Новогоднее обращение президента, смотрим видео или фрагмент видео с китайскими субтитрами. Краткого комментария преподавателя требуют слайды про традицию загадывания новогоднего желания, «Голубой огонёк» и катание с горки. Новогодние песни и стихи можно исполнить самостоятельно в качестве примера или включить небольшой фрагмент аудио- или видеозаписи из слайда.

Завершает работу рассказ «Новый год в России». Уже без слайдов студенты (здесь уже спрашиваем выборочно) рассказывают, что им запомнилось. Если работа затянулась, то переходим сразу к просмотру тематического фильма, а если выдержан регламент, то можно ещё поговорить со студентами о новогодних традициях.

Повторяем ещё раз новые слова и типовые фразы. Задаём друг другу вопросы: «Что можно подарить на Новый год родным? Какие подарки дарят друг другу в России? Например, маме можно подарить… Что подарить человеку, который всю жизнь о вас заботится?» На картинках – сумка, красный кардиган из шерсти и мохера, ароматическая свеча (отрабатываем конструкцию «подарить что? сумку, свечу, добрые слова и другие примеры студентов, хорошо существительные употреблять сразу с прилагательными или местоимениями, чтобы закрепить согласование в роде, числе и падеже). Можно включить в эту работу серию фотографий колоритных валенок-сувениров с вышитыми рисунками (ёлкой, Дедом Морозом, снегирём и пр.).

Новогодние традиции. Можно предложить адаптированный текст из Интернет-ресурсов, которые читают в России перед праздником. Учитываем уровень студентов. Объясняем непонятные слова и культурные конструкты. Побуждаем к говорению: «Какая новогодняя традиция вам понравилась? А какие новогодние традиции есть в вашей стране?»

Третий этап. Новогоднее поздравление, открытки с пожеланиями, письмо. Смотрим настоящие открытки с небольшими поздравлениями. Отрабатываем конструкции «кто? поздравляет кого? с чем?», «кто? желает кому? чего?». В речи китайских студентов часто встречается ошибка в глагольном управлении «поздравляю вам, желаю вас». Поэтому эти конструкции в речи студента должны быть отработаны «до автоматизма». Обращаем внимание на адресата сообщения, так как в китайском языке нет схожего с русским «ты- и Вы-общения», что приводит к ошибкам (грамматическому смешению форм на протяжении всего текста), например, при обращении «на вы» в следующем предложении глагол ставят в форму 2 лица единственного числа или переходят «на ты».

Если урок по развитию письменной речи вынесен отдельно, то на нём можно писать письмо Деду Морозу. Это упражнение известно многим педагогам, обычно оно выполняется от простого к сложному. Демонстрируется пример, дается текст с пропуском слов и ряд других упражнений, к примеру, на изменение грамматической формы слова, в итоге, выход на самостоятельное письмо. Можно использовать следующий алгоритм: подготовка (рассказ о том, что такое письмо Деду Морозу, как его пишут), грамматическая работа (читаем примеры сочинений студентов, ищем ошибки, исправляем их, меняем форму изложения от 1 лица на форму от 3 лица в образцовом сочинении), пишем сочинение. Например: «*Как написать письмо Деду Морозу? Конечно, во-первых, надо подумать, что именно написать. Нельзя просто сказать Деду Морозу, какой подарок вы хотите. Поэтому письмо следует начать с того, что вы можете рассказать о себе, – имя, возраст, где живете и с кем, хобби.*

Далее можно переходить ко второй части письма: ваши достижения. Вспомните, чему научились за прошедший год – выученные стихи, первые написанные сочинения и т.д. Также немаловажным разделом в письме Деду Морозу является описание добрых дел и хороших поступков. Ещё следует подумать о ваших обещаниях. Что бы вы могли сделать в следующем году, или какие обязанности начали бы выполнять?

Теперь можно приступать к самому главному – заказ подарка. Очень часто бывает так, что много идей, и вы сами конкретно не знаете, чего хотите на самом деле. Поэтому можете написать несколько идей.

И последняя часть – украшение письма и творческий подарок Деду Морозу. Это не обязательно, но письмо можно украсить собственным стишком или рисунком.

Итак, письмо написано. Его можно отправить по адресу, где живет Дед Мороз. Если Вы решили действительно отправить письмо Деду Морозу, можете сделать это по обычной почте. Ответное письмо можно ждать достаточно долго, но оно обязательно придет! Сами понимаете, сколько писем ежегодно получает Дедушка Мороз!».

У Деда Мороза есть реальный адрес, можно его сообщить и научить подписывать конверт или поздравительную открытку. Почта Деда Мороза в России: 162390, Вологодская обл., г. Великий Устюг. Деду Морозу.

Приведём в качестве примера одно из писем студентки, текст дается без исправлений: «*Пишет Дед мороз, Влада, взрозт, 22, из города Кайфэна.*

Дорогой Дед мороз!

Как здоровье? Позравляю с новым годом! Спасибо тебя за все, что произошло у меня в уходящем году. Знаю, что много работы у тебя сейчас, и возможно, ты даже не обратишь на мое письмо внимание. Но как говорится, каждый имеет право на мечту, и я не исключительна, если даже ты не успеешь, я все равно буду продалжать верить в тебя и в твою внучку. Весь год я вала себя хорошо: слушалась родителям и преподавателям, помогала друзьям и близким, ухаживала за домашним животными, уступала место в транспорте, читала полезную литературу, и всячески себя развивала, была терпелива к окружающим. Я хочу, чтобы ты подарил моей семье здоровья и счастья. Я думаю, что когда все счасливы, и я буду счаслива. Дед мороз, просто иомоги мне сдать будушие экзамены. Еще раз огромное спасибо тебе за все, что у меня есть, и за то, что ты сделал для меня в этом году. Большое спасибо!»

Ошибки студентов позволяют скоординировать дальнейшую работу преподавателя. На следующем уроке типичные ошибки студентов разбираются на доске или на слайде в презентации, отрабатываются необходимые грамматические конструкции.

Четвертый этап. Просмотр фрагмента фильма «Ёлки» (2010). Целью этого этапа является тренировка аудиовизуального восприятия и понимания русской речи; выработка и совершенствование произношения и интонации; совершенствование навыков русского письма; развитие навыков диалогической речи; закрепление речевого этикета, расширение страноведческих знаний в области быта, русского менталитета.

Выбранный для занятия фильм из восьми историй может использоваться с разными целями. Например, просмотр всего фильма для работы с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроке РКИ [5]. В данном исследовании была предпринята попытка просмотра нескольких историй персонажей. Подготовлены следующие вопросы к фильму: 1. Где и когда происходят события новогодней комедии? 2. Кто герои этого фильма? 3. С чего начинается фильм? Чем занимались дети? 4. Что случилось в детском доме потом? 5. Кто был другом Вари? О чём он рассказал ей? 6. Кто кому звонил, чтобы помочь девочке? 7. О чём этот фильм? Как встречают Новый год в России? Что делают в России на Новый год?

Перед просмотром нескольких сюжетных историй студентам была дана предварительная информация о фильме. Название. Работа с ним: как вы думаете, о чём этот фильм? Пресрелиз. Просмотр фильма. Работа с вопросами. Полученный результат обнаружил перевес материала по сравнению с развитием коммуникативных навыков обучающихся. На этом основании работа с видеофрагментом была скорректирована. Принято решение остановиться только на одной сюжетной линии – истории Юли, которая загадывает желание на Новый год (преподаватель до занятия готовит фрагменты и эпизоды, можно соединить их в один файл, чтобы в аудитории не возникало технических проблем с поиском места и нужных слов).

Законченные эпизоды и фрагменты истории Юли берем не все, а исключительно связанные с загадыванием желания (убираем историю с изменой жениха и поцелуем в магазине, со звонком Юсуфу), только оставляем линию, где героиня загадывала желание «*Хочу встретить мужчину, чтобы носил на руках*». Фильм смотрим с субтитрами на китайском языке. Лучше бы смотреть без субтитров, но группы большие, есть слабые студенты. В речи персонажей есть незнакомые слова, звуковые особенности произнесения, языковая игра, темп речи иногда слишком быстрый для восприятия инофона. Так, экспериментальным путем отобран следующий видеоматериал, который понятен и интересен студенту:

Фрагмент 1. Начало. 18.22. Открывается дверь. Юля приходит в гости. Конец. 20.55. «Всё правильно сделаешь – обязательно сбудется».

Фрагмент 2. Начало. 52.20. «Тем временем Новый год вплотную подбирался к Уфе, где Юля готовилась загадывать желание». Конец. 56.02. «У меня жизнь горит» (машина уезжает).

Фрагмент 3. Начало. 56.52. «Главное успеть…». Юля в машине рассказывает о том, как нужно загадывать желание. Конец. 58.10. «Нормального мужика тебе надо, а не гоняться за всякой хиромантией».

Фрагмент 4. Начало. 1.00.00 «Так зачем же так далеко искать-то». Юля и пожарный едут в машине в Бавлы. Конец. 1.01.25. «Нету их нормальных» (играет музыка).

Фрагмент 5. Начало. 1.07.09. Машина подъезжает. Юля готова загадывать желание. Конец. 1.08.55. «Всё было напрасным».

Фрагмент 6. Начало. 1.11.06. Юля выходит из ворот. Конец. 1.12.26. «Сработало».

Фрагмент 7. Начало. 1.16.44. Салют. Звонок в дверь. Конец. 1.17.15. Салют.

В работе с фильмом использованы следующие приёмы: пересказ, стоп-кадр, озвучка.

В современной методической науке система работы с видеоматериалом на занятиях РКИ уже сложилась. Она строится по следующему плану: введение в тему, предтекстовая работа, притекстовая работа, послетекстовая работа, выход в говорение. Эта структура должна выдерживаться, к тому же педагогу важно обогащать свои занятия новыми формами работы, так, например, продуктивным на этапе предтекстовой работы является упражнение по созданию «цепочек» – «повторение за преподавателем слов и словосочетаний с наращиванием длины» [6, с. 16], причём это упражнение противопоставлено привычному «снежному кому», потому что наращивание информации идёт от слова к коммуникативному фрагменту, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Таким образом, занятие по РКИ – это мультимедийный конструктор и сочетание методических открытий по форме работы с проверенным воздействующим материалом ради главной цели – выходу в говорение. Всё на занятии: лексический минимум, отработка грамматики, слушание аудио (песни самое трудное), эмоциональная составляющая, различные формы работы, тщательно отобранный материал – работает на одну цель – подвигнуть студента на желание говорить и дать ему возможность сделать это. Развитие коммуникативных навыков – это результат планомерной поэтапной работы.

Библиографический список

1. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. *Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы.* Москва: Индрик, 2005.
2. Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва: Педагогика-пресс, 1996.
3. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа, 2003.
4. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования,* Москва: Просвещение, 2000.
5. Березняцкая М.А., Денисенко А.В., Калинина Ю.М. Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроках РКИ (на примере кинокомедии Т. Бекмамбетова «Ёлки»). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2019; № 192: 168 – 177.
6. Гончар И.А. *Работа с учебным игровым фильмом,* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет», 2019.

References

1. Kostomarov V.G., Vereschagin E.M. *Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskih taktik i sapientemy.* Moskva: Indrik, 2005.
2. Prohorov Yu.E. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obscheniya i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva: Pedagogika-press, 1996.
3. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
4. Passov E.I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya,* Moskva: Prosveschenie, 2000.
5. Bereznyackaya M.A., Denisenko A.V., Kalinina Yu.M. Rabota s autentichnymi audiovizual'nymi materialami na urokah RKI (na primere kinokomedii T. Bekmambetova «Elki»). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*. 2019; № 192: 168 – 177.
6. Gonchar I.A. *Rabota s uchebnym igrovym fil'mom,* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet», 2019.

Статья поступила в редакцию 09.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00671

Okoneshnikova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Nadyaok80@mail.ru*

MODEL OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF FOLK APPLIED ART. The article focuses on a problem of formation of ethno-cultural competence of students as one of the components of professional and pedagogical training of future primary school teachers. The purpose of the research is to develop a model for the formation of ethno-cultural competence of future primary school teachers based on folk arts and crafts. The developed model consists of three components of ethno-cultural competence: cognitive, activity and personal components. The criteria for the formation of ethno-cultural competence of students are the presence of deep ethno-cultural knowledge necessary for a teacher as a translator of national culture; successful practical application of the knowledge and skills obtained in creative applied activities; the ability to preserve, develop and promote the cultural and historical heritage of their own and other peoples. The main research methods are analysis of literary sources; generalization of pedagogical experience.

Key words: **ethno-cultural competence, formation, model, criteria, indicators, pedagogical conditions.**

Н.В. Оконешникова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Nadyaok80@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В данной статье уделено внимание проблеме формирования этнокультурной компетентности студентов как одного из компонентов профессионально-педагогической подготовки. Целью исследования является разработка модели формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов на основе народного декоративно-прикладного искусства. Модель состоит из трех компонентов этнокультурной компетентности: когнитивного, деятельностного и личностного. Критериями сформированности этнокультурной компетентности студентов являются следующие: наличие глубоких этнокультурных знаний, необходимых для педагога как транслятора национальной культуры; успешное практическое применение полученных знаний и навыков в творческой прикладной деятельности; способность к сохранению, развитию и пропаганде культурно-исторического наследия своего и других народов. Основными методами исследования являются анализ литературных источников; обобщение педагогического опыта.

Ключевые слова: **этнокультурная компетентность, формирование, модель, критерии, показатели, педагогические условия.**

Формирование этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов является одной из важных задач высшего образования. Готовность к сохранению, развитию, пропаганде и трансляции национально-культурных ценностей – одна из важных функций педагога. Учитель является ключевой фигурой образовательного процесса, транслятором культурного наследия подрастающему поколению [1].

Этническая самобытность, идентичность, готовность к диалогу культур формируются с раннего возраста. В связи с тем, что в воспитании подрастающего поколения роль учителя начальных классов огромна, в системе образования республики особое внимание уделяется профессиональной подготовке учителей начальных классов. От личностных и профессиональных качеств учителя начальных классов зависит в целом успешность в обучении, всестороннее развитие, духовно-нравственное воспитание детей [2].

На базе кафедры начального образования педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова осуществляется подготовка учителей начальных классов. Преподавателями кафедры разработаны рабочие программы дисциплин и программы педагогических практик, в том числе с этнокультурным содержанием. В связи с переходом на компетентностный подход в системе образования обновляются и внедряются новые виды деятельности, требующие от педагога постоянного повышения уровня квалификации, личностного роста и профессиональной компетентности.

Таблица 1

Критерии, показатели, педагогические условия формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов на основе декоративно-прикладного искусства

Компоненты формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов		
Когнитивный	Деятельностный	Личностный
Критерии сформированности этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов		
Наличие этнокультурных знаний, необходимых для педагога как транслятора национальной культуры	Практическое применение полученных знаний и навыков в творческой прикладной деятельности	Способность к сохранению, развитию и пропаганде культурно-исторического наследия своего и других народов
Показатели достижения критериев		
Освоение и расширение этнокультурных знаний по ДПИ и его педагогического потенциала	Владение практическими умениями и навыками народного ДПИ	Наличие профессионально-личностных качеств, определяющих позицию педагога как активного субъекта поликультурного образовательного пространства
Индикаторы показателей достижения критериев		
высокий	средний	низкий
Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов на основе народного декоративно-прикладного искусства		
Определение педагогических возможностей народного декоративно-прикладного искусства	Введение регионального компонента в содержание дисциплин	Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм творческой прикладной деятельности в учебное и внеучебное время
Формы: специальные дисциплины, факультативы, научный кружок, мастер-классы	*Методы:* диагностический, словесный, наглядный, практический и др.	*Средства выразительности*: ритм, образ, цвет, форма и др.

При разработке модели формирования этнокультурной компетентности студентов мы опирались на принципы моделирования как метода научного познания, на системный подход, учитывали специфику профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Модель формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов на основе декоративно-прикладного искусства включает следующие компоненты: когнитивный, деятельностный, личностный.

Критериями сформированности этнокультурной компетентности студентов выступают следующие: наличие глубоких этнокультурных знаний, необходимых для педагога как транслятора национальной культуры; успешное практическое применение полученных знаний и навыков в творческой прикладной деятельности; способность к сохранению, развитию и пропаганде культурно-исторического наследия своего и других народов.

Показателями достижения критериев являются следующие.

1. Освоение и расширение этнокультурных знаний по ДПИ и его педагогического потенциала – проявление интереса к народному декоративно-прикладному искусству [3]:

– знание об основных средствах выразительности, технологических особенностях обработки различных материалов;

– знание закономерностей и приемов декоративной композиции;

– владение терминами, основными категориями и понятиями декоративно-прикладного искусства;

– владение организационно-методическими основами преподавания народного ДПИ с применением современных средств обучения;

– самостоятельное повышение этнокультурных знаний средствами народного декоративно-прикладного искусства.

2. Владение практическими умениями и навыками народного декоративно-прикладного искусства:

– умение применять в практической деятельности знания о композиции и соподчиненности элементов, цветосочетания в изделиях народного декоративно-прикладного творчества;

– владение различными технологиями и техниками художественной обработки материалов;

– умение проектировать и выполнять изделия декоративно-прикладного искусства.

3. Наличие профессионально-личностных качеств, определяющих позицию педагога как активного субъекта поликультурного образовательного пространства:

– эмоционально-ценностное отношение к культурному наследию народа;

– убеждение в необходимости сохранения и передачи культурного наследия подрастающему поколению;

– применять традиции декоративно-прикладного искусства в образовательном учреждении;

– регулярное посещение научного кружка, факультатива по декоративно-прикладному искусству;

– выбор темы научно-исследовательских работ (научная статья, курсовая и выпускная квалификационная работа) по народному декоративно-прикладному искусству;

– активное участие в научно-практических конференциях и выставках декоративно-прикладного творчества;

– владение методикой и навыками организации учебной и внеклассной работы по декоративно-прикладному искусству в начальной школе.

Педагогические условия, обеспечивающие эффективность целенаправленной работы по формированию этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов: определение педагогических возможностей народного декоративно-прикладного искусства; введение регионального компонента в содержание дисциплин; оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм творческой прикладной деятельности в учебное и внеучебное время [4].

Индикаторами (измерителями) показателей достижения критериев выступают: высокий, средний и низкий уровни.

Когнитивный компонент

Высокий уровень – отлично владеет терминами, основными категориями и понятиями декоративно-прикладного искусства; имеет обширные знания об основных средствах выразительности, технологических особенностях обработки различных материалов; владеет организационно-методическими основами преподавания народного прикладного искусства с применением современных средств обучения.

Средний уровень – недостаточно владеет терминами, основными категориями и понятиями декоративно-прикладного искусства; имеет поверхностные знания об основных средствах выразительности, технологических особенностях обработки различных материалов; слабо владеет организационно-методическими основами преподавания народного декоративно-прикладного искусства.

Низкий уровень – не обладает знаниями теории и истории декоративно-прикладного искусства; не имеет представления об основных средствах выразительности, технологических особенностях обработки различных материалов; не владеет организационно-методическими основами преподавания народного декоративно-прикладного искусства.

Деятельностный компонент

Высокий уровень – отлично применяет в практической деятельности закономерности и приемы композиции и соподчиненности элементов, цветосочетания в изделиях народного декоративно-прикладного творчества; уверенно использует различных технологии и техники художественной обработки материалов; самостоятельно выполняет творческое задание.

Средний уровень – слабо владеет практическими навыками, не стремится придать изделию эстетичный вид, не проявляет творческую активность.

Низкий уровень – не обладает практическими умениями и навыками народного декоративно-прикладного искусства; творческая инициативность, стремление к приобретению практических декоративно-прикладных умений не проявляются.

Личностный компонент

Высокий уровень эмоционально-ценностного отношения к культурному наследию народа; присутствует стойкая убежденность в необходимости сохранения и передачи культурного наследия подрастающему поколению; регулярное посещение научного кружка, факультатива по декоративно-прикладному искусству; выбор темы научно-исследовательских работ (научная статья, курсовая и выпускная квалификационная работа) по народному декоративно-прикладному искусству; активное участие в научно-практических конференциях и выставках декоративно-прикладного творчества; владеет навыками передачи традиций декоративно-прикладного искусства и художественного опыта в образовательных учреждениях.

Средний уровень – достаточно полно понимает значение декоративно-прикладного искусства, наблюдается низкий интерес к народному декоративно-прикладному искусству, недостаточно выражено желание заниматься творческой прикладной деятельностью, не в полной мере применяет полученные знания и умения во время прохождения педагогических практик.

Низкий уровень – не понимает значения декоративно-прикладного искусства, нет желания заниматься каким-либо видом народного декоративно-прикладного искусства, не стремится применять полученные этнокультурные знания и умения во время прохождения педагогических практик.

В народном декоративно-прикладном искусстве заложены огромные педагогические возможности. Система обучения народному прикладному искусству в ходе профессиональной подготовки будущих учителей позволит расширить и углубить этнокультурные знания, овладеть техниками и технологиями художественной обработки материалов на основе традиций народного прикладного искусства, совершенствовать прикладные умения, раскрыть творческий потенциал студентов. Изучение народного декоративно-прикладного искусства является факторов развития этнического самосознания, уважения к культурно-историческому наследию своего и других народов.

Другим важным педагогическим условием является введение регионального компонента в учебный план, рабочие программы дисциплин и факультатива, что позволит освоить студентами теорию и историю развития декоративно-прикладного искусства; овладеть специальными знаниями и прикладными умениями; навыками передачи традиций народного прикладного искусства и опыта художественного творчества в образовательных учреждениях.

В процессе формирующего этапа эксперимента апробированы дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства», «Декоративно-прикладное искусство Якутии»; «Практикум по дисциплинам прикладного профиля»; «Методика преподавания предмета «Технология» с практикумом»; «Организация деятельности кружка прикладного творчества»; факультатив «Педагогический потенциал народного декоративно-прикладного творчества в этнокультурном воспитании обучающейся молодежи («Радуга Арктики»), научный кружок «Педагогическая мастерская».

Другим важнейшим условием является оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм творческой прикладной деятельности (лекционные и практические занятия, семинары, практикумы, мастер-классы, факультативные занятия, занятия научного кружка, выполнение научно-исследовательских работ, написание курсовых и выпускных квалификационных работ и др.) [5].

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к следующим выводам:

1. Этнокультурная компетентность педагога – это интегративная характеристика личности, предполагающая высокую степень его теоретической, практической и личностной подготовленности к передаче ценностей национальной культуры подрастающему поколению. Формирование этнокультурной компетентности как компонент профессиональной подготовки – это целенаправленный процесс восприятия, освоения и осознания студентами этнокультурного наследия народов, обеспечивающий развитие их общей, личностной и профессиональной культуры.

2. В народном декоративно-прикладном искусстве заложены огромные педагогические возможности. Система обучения народному прикладному искусству в ходе профессиональной подготовки будущих учителей позволит расширить и углубить этнокультурные знания, овладеть техниками и технологиями художественной обработки материалов на основе традиций народного прикладного искусства, совершенствовать прикладные умения, раскрыть творческий потенциал студентов. Изучение народного декоративно-прикладного искусства является важным факторов развития этнического самосознания, уважения к культурно-историческому наследию своего и других народов. Таким образом, народное прикладное искусство позволяет реализовать свои возможности в эстетическом, интеллектуальном, духовном развитии.

3. Разработанная модель состоит из трех компонентов этнокультурной компетентности: когнитивного, деятельностного и личностного. Критериями сформированности этнокультурной компетентности студентов являются следующие: наличие глубоких этнокультурных знаний, необходимых для педагога как транслятора национальной культуры; успешное практическое применение полученных знаний и навыков в творческой прикладной деятельности; способность к сохранению, развитию и пропаганде культурно-исторического наследия своего и других народов. Показателями достижения критериев являются следующие: освоение и расширение этнокультурных знаний по ДПИ и его педагогического потенциала; владение практическими умениями и навыками народного декоративно-прикладного искусства; наличие профессионально-личностных качеств, определяющих позицию педагога как активного субъекта поликультурного образовательного пространства.

Библиографический список

1. Федорова С.Н. *Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов.* Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
2. Степанова Л.В., Дмитриева С.Н., Абрамова Н.А., Евдокарова Т.В., Оконешникова Н.В. Development of ethnocultural competence in future primary school teachers. *REVITA GÊNERO & DIREITO*. 2020; Vol. 9, № 2: 360 – 379.
3. Косогорова Л.В., Неретина Л.В. *Основы декоративно-прикладного искусства*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
4. Медведевских В.С. *Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования художественной культуры студентов педагогического колледжа.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2000.
5. Петрова С.И., Оконешникова Н.В. Народное декоративно-прикладное искусство в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. *Глобальный научный потенциал*. Научный журнал. 2018; № 12 (93): 41 – 43.

References

1. Fedorova S.N. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti buduschih pedagogov.* Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
2. Stepanova L.V., Dmitrieva S.N., Abramova N.A., Evdokarova T.V., Okoneshnikova N.V. Development of ethnocultural competence in future primary school teachers. *REVITA GÊNERO & DIREITO*. 2020; Vol. 9, № 2: 360 – 379.
3. Kosogorova L.V., Neretina L.V. *Osnovy dekorativno-prikladnogo iskusstva*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
4. Medvedevskih V.S. *Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo kak sredstvo formirovaniya hudozhestvennoj kul'tury studentov pedagogicheskogo kolledzha.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2000.
5. Petrova S.I., Okoneshnikova N.V. Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo v professional'noj podgotovke buduschih uchitelej nachal'nyh klassov. *Global'nyj nauchnyj potencial*. Nauchnyj zhurnal. 2018; № 12 (93): 41 – 43.

Статья поступила в редакцию 12.06.20

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00672

***Guseynova A.N.**, student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.guseynova.99@bk.ru*

***Abdusalamov M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE MAIN AIM OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AND BASIC FEATURES OF GRAMMATICAL COMPETENCE AS ITS SIGNIFICANT. The article considers the nature, aim and advantage of the concept of communicative competence in the modern theory and practice of a foreign language teaching, basically aimed at acquiring skills of authentic foreign language communication. While doing it, the author treats separately basic features of grammatical competence as its significant component. In particular, the author identifies and describes six components of the structure of the foreign language

communicative competence (linguistic, sociolinguistic, discursive, sociocultural, social and training and learning). The authors as well disclose their standpoint on an extended interpretation of the nature of grammatical competence as one of the most significant components of communicative competence. The author concludes that it is only with the interconnected development of all these components that students can speak of achieving the leading goal of learning a foreign language in school.

Key words: **communicative competence, foreign language communication, communicative situation, productive grammatical skills, receptive grammatical skills, grammatical knowledge.**

А.Н. Гусейнова, *студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: aida.guseynova.99@bk.ru*
М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И БАЗОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЕЁ ВАЖНОГО КОМПОНЕНТА

В статье с позиции ведущих отечественных и зарубежных учёных рассматриваются сущность, цель и преимущества концепции коммуникативной компетенции в современной теории и практике обучения иностранному языку с их ведущей ориентацией на практическое овладение навыками и умениями аутентичного использования языка в иноязычном коммуникативном процессе. При этом отдельно выделен анализ базовых характеристик грамматической компетенции как её важного компонента. В частности, выделены и охарактеризованы значимые для темы статьи шесть компонентов структуры иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистическая (языковая), социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, учебно-познавательная компетенции). Раскрыта позиция авторов статьи по расширенной трактовке сущности грамматической компетенции как одного из важнейших компонентов коммуникативной компетенции. Авторы делают вывод о том, что лишь при условии взаимосвязанного развития всех этих компонентов у учащихся можно говорить о достижении ведущей цели обучения иностранному языку в школе.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, иноязычное общение, коммуникативная ситуация, продуктивные грамматические навыки, рецептивные грамматические навыки, грамматические знания.**

Как известно, контроль и оценка результатов овладения иностранным языком за конкретный период обучения является важнейшим ориентиром учебного процесса. Кроме того, эти виды учебной работы признаются как весьма значимый, мотивирующий инструмент для учащихся. С другой стороны, результаты контроля и оценки дают возможность учителю оперативно вносить необходимые коррективы в свою работу и программу обучения.

Объектом контроля результатов обучения иностранному языку длительное время, как само по себе разумеющееся, считались не достижения в иноязычной речевой компетенции обучаемых, а владение системой изучаемого языка. Как часто говорят специалисты в этой области, в системе иноязычного образования царила так называемая «знаниевая» парадигма («знания», «умения» и «навыки») [1 – 13].

В настоящее время термин «компетенция», которому старт дал американский лингвист Н. Хомский, стал обыденным в методике и практике преподавания иностранных языков. Этот термин, детально проработанный для целей обучения иностранным языкам в странах Евросоюза, применяется для обозначения подготовленности человека к выполнению определённой деятельности с использованием знаний, навыков, умений, приобретённых в ходе обучения и опыта трудовой деятельности.

Весьма существенный вклад внёс Д. Хаймс в развитие теории компетенции, причем именно он впервые включил культуру в понятие компетенции**.** Он указал на четыре параметра наборов правил и механизмов, создающих базу для коммуникативного поведения человека и определяющих, соответствует ли высказывание одной из следующих характеристик: 1) формально возможное; 2) реально выполнимое; 3) подходящее, адекватное соответствующему контексту; 4) фактически выполненное [11, с. 26 – 27].

В настоящее время отечественная методика и практика обучения иностранным языкам характеризуются наличием значительного числа дефиниций термина и понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Это говорит о том, что данная проблема в нашей стране достаточно актуальна, с другой стороны, у нас имеется немало разночтений в толковании содержания данного термина. Вместе с тем характерен и другой факт, когда целая группа отечественных исследователей этой проблемы (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.) высказывают солидарное понимание сущности иноязычной коммуникативной компетенции. Они формулируют её как способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. В работе Багузиной Е.И. даётся следующее определение данного понятия: «Иноязычная коммуникативная компетентность – готовность и способность личности понимать и порождать иноязычные высказывания и информацию в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой, коммуникативным намерением и задачами профессиональной деятельности» [1, с. 15].

Из числа наиболее известных отечественных учёных психолингвистического направления И.А. Зимняя выказывала своё понимание коммуникативной компетенции, в соответствии с которым она признается целью обучения, правда, довольно отдаленной, и не достигаемой в срок обучения. Одновременно И.А. Зимняя признавала коммуникативную компетенцию и как результат обучения [6].

В диахроническом ракурсе понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» претерпело немало подходов к его структурированию. По концепции M. Canale и M. Swain, например, к структурным компонентам коммуникативной компетенции в иностранном языке отнесены лингвистическая, социолингвистическая и стратегическая компетенции [9, с. 22].

Л.Ф. Бахман и О.С. Пальмер имеют несколько иное представление об основных компонентах иноязычной коммуникативной компетенции, к которым они причисляют лингвистическую, социолингвистическую, стратегическую и прагматическую компетенции [10]. По мнению Д. Хаймса, в структуре иноязычной коммуникативной компетенции выделяются только два компонента, а именно: лингвистический и социокультурный [11]. У Ван Дейка отмечается свой набор из пяти компонентов коммуникативной компетенции в иностранном языке, которые сформулированы как лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический и социокультурный [4, с. 177].

Под языковой компетенцией мы подразумеваем способность (подготовленность) использовать грамматически аутентичные формы и синтаксические структуры иностранного языка и правильно воспринимать смысловые синтагмы, построенные по принятым нормам и стандартам конкретного иностранного языка. Языковая компетенция представляет собой ведущий компонент коммуникативной компетенции. Аутентичная вербальная коммуникация на иностранном языке может состояться лишь при условии хорошего знания слов и правил образования грамматических форм, комбинирования осмысленных фраз.

Сущность социолингвистической компетенции понимается как способность говорящего на иностранном языке отобрать нужную языковую форму, форму выражения с учётом конкретной речевой ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего. Дискурсивная компетенция в нашем понимании представляет собой совершенствование иноязычных речевых умений в четырех видах речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Этот тип компетенции включает в себя также способность планировать свое речевое и неречевое поведение. Главная функция учителя при формировании у учащихся речевой компетенции – обеспечить широкую речевую практику общения.

Социокультурная компетенция понимается как вся сумма знаний о национально-культурной специфики страны изучаемого языка, умение выделять общее и специфическое в культуре своего отечества и страны изучаемого языка.

Социальная компетенция «работает» в тех жизненных ситуациях, когда человеку надлежит показать свою подготовленность адекватно взаимодействовать с другими людьми в общественной обстановке, своё умение управлять ситуацией.

Стратегическая компетенция, называемая по-другому компенсаторной компетенцией, представляет собой совокупность особых умений и навыков, позволяющих возмещать недостаточность знания языка при восприятии и передаче информации на иностранном языке.

Об учебно-познавательной компетенции говорят, когда имеется в виду комплекс общих и особых учебных умений и навыков на познавательном поприще. Сюда же входит и ознакомление со способами и приёмами самостоятельного изучения иностранных языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий, если эти способы и приёмы доступны учащимся**.**

Современная методическая литература по иностранным языкам изобилует разнообразными дефинициями термина «грамматическая компетенция». В странах Европы существует несколько иная система уровней владения иностранным языком, вследствие чего термин понимается как знание грамматических средств языка и умение использовать их в речи. В определении И.Л. Бим, грамматическая

компетенция представлена как умение строить неограниченное число иноязычных предложений и высказываний сообразно с требованиями грамматической системы изучаемого языка [2, с. 161]. Определение Н.И. Гез практически не отличается от этого определения [5, с. 18].

На наш взгляд, наиболее всеохватывающее определение в этой связи содержится в статье С.В. Мерзлякова, где грамматическая компетенция рассматривается как «способность человека к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному использованию иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения» [7].

По мнению Рябцевой О.М., процесс выработки грамматической компетенции подразумевает процесс образования трех её главных составляющих, которыми являются:

1) умение воспринимать и оформлять определённые речевые фрагменты, конструированные по нормам и стандартам изучаемого иностранного языка;

2) устоявшееся знание обучающимся иноязычных грамматических правил, согласно которым в результате последовательного расположения лексических единиц изучаемого языка получается осмысленный речевой фрагмент;

3) устоявшиеся иноязычные навыки и умения, благодаря которым говорящий способен адекватно применять грамматические явления изучаемого иностранного языка в конкретной коммуникативной ситуации, а также в зависимости от коммуникативных задач данного речевого акта [11, с. 115 – 116].

Принимая во внимание всё вышесказанное, появляется возможность определить механизмы, позволяющие успешно вырабатывать у учащихся грамматические компетенции как важнейший компонент иноязычной коммуникативной компетенции в целом. В этой связи прежде всего следует назвать коммуникативные механизмы, предусматривающие использование грамматических явлений языка напрямую в коммуникативном акте, исходя из конкретной ситуации общения, а также конкретных коммуникативных задач.

Другая категория коммуникативных механизмов представляет собой когнитивные механизмы, ассоциированные с мыслительными операциями и реализуемые человеком в процессе речевой деятельности, в том числе в ходе конструирования грамматически адекватного высказывания [11, с. 116]. Функция когнитивных механизмов грамматической компетенции заключаются в выработке у учащихся грамматических навыков.

По трактовке Е.И. Пассова в ряде известных его работ по методике обучения иностранным языкам грамматический навык предстаёт как «синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [10, с. 150].

В методической литературе по обучению иностранным языкам выделяют несколько видов грамматических навыков. Чаще всего рассматривают языковые, речевые, рецептивные и продуктивные грамматические навыки. Папирная Н.В. раскрывает содержание этих понятий и терминов следующим образом:

- «языковой грамматический навык определяется как навык формирования иноязычных грамматических форм и структур с помощью специальных тренировочных упражнений за рамками коммуникативной деятельности;
- речевым грамматическим навыком называется навык адекватного восприятия и использования грамматических явлений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности; соответственно, этот тип грамматических навыков делится на две подгруппы – рецептивные и продуктивные навыки;
- сущность рецептивных грамматических навыков заключается в соотнесении иноязычных грамматических форм и структур с их значением в процессе чтения и аудирования текстов на иностранном языке [9].

Смысл термина «продуктивные грамматические навыки» следует понимать как навыки выбора и использования иноязычных грамматических моделей высказывания по правилам и стандартам изучаемого языка, а также коммуникативным задачам в процессе говорения и письма» [9, с. 54].

Таким образом, в современной теории и методике обучения иностранному языку ключевым является понятие «иноязычная коммуникативная компетенция», признаваемая в современной школе в качестве одной из ведущих целей обучения иностранному языку. Само это понятие характеризуется сложностью, многоаспектностью своего содержания, включающего в себя формирование у учащихся подготовленности использовать иностранный язык в качестве средства общения. Компонентами, включаемыми в сложную структуру иноязычной коммуникативной компетенции, являются следующие: лингвистическая (языковая), социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, учебно-познавательная. Лишь при условии взаимосвязанного развития всех этих компонентов у учащихся можно говорить о достижении ведущей цели обучения иностранному языку в школе.

Библиографический список

1. Багузина Е.И. *Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сборник научных трудов. Москва: ИНЭК, 2007: 156 – 163.
3. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка*: сборник статей. Москва, 1988; Выпуск 23: 153 – 211.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985; № 2: 17 – 24.
5. Зимняя И.А. *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва, 2001.
6. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 4. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14295
7. Папирная Н.В. *Основные проблемы обучения иностранным языкам и культурам*: учебно-методическое пособие по методике обучения иностранным языкам. Армавир, 2004.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991.
9. Рябцева О.М. Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. *Известия ЮФУ*. Технические науки. 2010; № 10: 115 – 118.
10. Bachman L.F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
11. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972: 269 – 293.
12. Шаталова Н.С., Тонгуюн В. Параметризация текстов дискурсивных практик. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.
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. Baguzina E.I. *Veb-kvest tehnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii (na primere studentov neyazykovogo vuza)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
2. Bim I.L. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: IN`EK, 2007: 156 – 163.
3. Van Dejk T.A., Kinch V. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike: Kognitivnye aspekty yazyka*: sbornik statej. Moskva, 1988; Vypusk 23: 153 – 211.
4. Gez N.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak ob`ekt zarubezhnyh metodicheskih issledovanij. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1985; № 2: 17 – 24.
5. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 2001.
6. Merzlyakov S.V. Mesto i rol' formirovaniya grammaticheskoj kompetencii pri avtonomnom obuchenii inostrannomu yazyku. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 4. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14295
7. Papirnaya N.V. *Osnovnye problemy obucheniya inostrannym yazykam i kul'turam*: uchebno-metodicheskoe posobie po metodike obucheniya inostrannym yazykam. Armavir, 2004.
8. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. Moskva: Prosveschenie, 1991.
9. Ryabceva O.M. Formirovanie grammaticheskoj sostavlyayuschej inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. *Izvestiya YuFU*. Tehnicheskie nauki. 2010; № 10: 115 – 118.
10. Bachman L.F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
11. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972: 269 – 293.
12. Shatalova N.S., Tonguyun V. Parametrizaciya tekstov diskursivnyh praktik. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.
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 22.06.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00673

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Psychology of DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Valieva P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of special (defectological) education, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Gasanova S.S.-G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of special (defectological) education, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

THE ROLE OF THE PLOT ROLE-PLAYING GAME IN THE DEVELOPMENT OF COLLECTIVISM OF SENIOR PRESCHOOLERS IN KINDERGARTEN. The article raises the urgent problem of the formation of collective relationships of preschool children, contributing to the development of the level of communication of each child. Increasing the effectiveness of the content of the role-playing game, individual work with children, thoughtful, purposeful planning of the pedagogical leadership allowed the authors to argue that it is necessary to make a long story-role play an integral part of all educational work in the group, which helps to create conditions for the formation of the principles of collectivism in children. The authors concluded that there is an organic link between the development of collective relationships, the enrichment of game content and the sustainability of the overall role plan. A content, emotionally rich game that captures the thoughts and feelings of children can have the greatest effect in the education of collectivism and the development of communicative relationships.

Key words: **preschool age, individual approach, socialization, collectivism, emotional well-being.**

В.К. Агарагимова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
П.В. Валиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
С.С.-Г. Гасанова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ КОЛЛЕКТИВИЗМА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

В статье поднимается актуальная проблема формирования коллективных взаимоотношений детей дошкольного возраста, способствующих развитию уровня коммуникативности каждого ребенка. Повышение эффективности содержания сюжетно-ролевой игры, индивидуальная работа с детьми, продуманное, целенаправленное планирование педагогического руководства позволили авторам утверждать, что длительную сюжетно-ролевую игру необходимо сделать неотъемлемой частью всей воспитательной работы в группе, что способствует созданию условий для формирования у детей начал коллективизма. Авторы пришли к выводу, что существует органическая связь между развитием коллективных взаимоотношений, обогащением содержания игр и устойчивостью общего замысла ролей. Содержательная, эмоционально насыщенная игра, захватившая мысли и чувства детей, может дать наибольший эффект в воспитании коллективизма и развития коммуникативных отношений.

Ключевые слова: **дошкольный возраст, индивидуальный подход, социализация, коллективизм, эмоциональное благополучие.**

В современных условиях российского общества все более актуальной становится проблема общественного дошкольного воспитания, которое получило широкое развитие и стало важным фактором формирования личности подрастающего поколения. Исследования в области педагогики, психологии, физиологии подтверждают, что дошкольный возраст является наиболее ответственным в формировании личности человека. Ученые разрабатывают ряд проблем, связанных с воспитанием и обучением детей дошкольного возраста, одной из которых является воспитание коллективизма, так как только в процессе общения между людьми создаются благоприятные условия для формирования личности [1 – 6].

Проблемой, объединяющей вокруг себя усилия многих специалистов, работающих с дошкольниками, в последнее время становится проблема влияния взаимоотношений детей на формирование начал коллективизма, зависимости возникающих игровых отношений на характер взаимоотношений детей в группе, а также планирование приемов воспитания у детей начал коллективизма в ходе сюжетно-ролевой игры [2]. Эти вопросы стали предметом нашего изучения. В соответствии с основными направлениями экспериментальной работы нами была определена задача, которая заключалась в том, чтобы определить степень влияния сюжетно-ролевой игры на формирование у детей некоторых черт коллективизма (умение договариваться об игре, согласование своих действий с действиями товарищей, распределение ролей, игрового материала, проявление активности в выполнении взятой на себя роли).

В сюжетно-ролевой игре ребенок объединяется с другими детьми для достижения совместной цели, дети согласовывают свои действия, приучаются к сотрудничеству и взаимопомощи, учатся работать в команде. В игре создаются благоприятные условия, способствующие развитию коммуникативных качеств, наличие и воспитание которых зависят от среды, умения ребенка входить в общество сверстников и взрослых, взаимодействовать с ними и т.д. Отечественными учеными определены основные условия формирования коммуникативных взаимоотношений, стороны поведения детей, характерные для коллективной игры. Доказано, что наиболее эффективной в воспитании коллективных взаимоотношений является длительная сюжетно-ролевая игра. Большое значение приобретает не только содержательность игры, но и умение педагога научить и далее развивать в игре избирательные интересы детей. Исследователи установили связь и зависимость между сознательной, целенаправленной деятельности детей в игре и формированием коллективных коммуникативных отношений. В нашем исследовании рассматривались особенности сюжетно-ролевой игры у пятилетних детей, а также наиболее эффективные приемы воспитания в игре и планирования педагогического руководства, направленные на формирование коллективизма и коммуникативной активности дошкольников старшей группы.

В результате экспериментального исследования проблемы в детских садах было установлено, что сюжетно-ролевая игра еще недостаточно широко используется в качестве формирования коммуникативных качеств личности дошкольника. Игры, возникающие по инициативе детей, не всегда включаются воспитателем в педагогический процесс, а существуют самостоятельно. В основе их часто лежит стихийный опыт ребенка, он привносит в игру не всегда педагогически оправданное содержание. Так, отрадное явление – возникновение сюжетно-ролевой игры по инициативе ребенка – не всегда способствует воспитанию положительных качеств личности. Кроме того, ежедневно повторяясь, содержание игры без вмешательства воспитателя не развивается, поэтому игры превращаются просто в функциональную деятельность. Многие педагоги затрудняются в выборе наиболее эффективных приемов воспитания детей в игре, а также в планировании педагогического руководства по воспитанию у детей коллективизма в сюжетно-ролевой игре.

Учитывая эти недостатки и трудности, нами было пересмотрено содержание и методы работы воспитателей в экспериментальных группах с позиции создания благоприятных условий для воспитания коллективных взаимоотношений, что позволило разработать методику работы применительно к детям старшей группы детского сада. Экспериментальная работа проводилась в детских садах г. Махачкалы Республики Дагестан. Первым этапом было изучение игровых интересов детей, методика которого включала в себя беседы, наблюдения за играми детей, взаимоотношениями, складывающимися между детьми в процессе игр, интересы (по классической методике Р.И. Жуковской). Оказалось, что игры длились до пятнадцати минут, между детьми не возникало устойчивых взаимоотношений, содержание игр было однообразным, поэтому они быстро распадались, дети спонтанно распределяли роли, не договаривались о способах действия.

Для определения характера личностных взаимоотношений детей широко использовались наблюдения за их поведением и взаимоотношениями в игре и других видах деятельности. Дополнительно была использована разработанная Я.Л. Коломинским методика «Выбор в действии». В соответствии с нею было проведено рисование на тему «Два жадных медвежонка». У каждого ребенка экспериментатор спросила, кому бы из детей он хотел подарить свой рисунок. Имя ребенка, которому дарился рисунок, подписывалось на обратной стороне работы. Результаты детям не объявлялись. Анализ полученных работ позволил подвести итоги. Не получили выбора тринадцать детей, всего девять детей были авторитетны для товарищей. Наблюдения за детьми, не получивших выбора, показали, что это, как правило, дети безынициативные, они играют и занимаются чаще всего одни, а если присоединяются к совместным играм детей, то все равно недостаточно общительны. Следовательно, необходимо использовать активную

детскую деятельность – сюжетно-ролевую игру для воспитания у детей общительности, желания поделиться игрушкой, помочь, целеустремленности. Совершенно очевидно, что эффективным средством воспитания игра может быть в том случае, если она содержательна и формирует устойчивые интересы, если дети будут знать, что и как они должны отразить в ней.

Оказание педагогической поддержки процесса воспитания коллективизма основано на принципах доступности, научной обоснованности, системности, индивидуального и дифференцированного подхода.

На рассматриваемом в нашем исследовании этапе дошкольного возраста педагогическая поддержка предполагает следующие направления работы: совершенствование планирования и установление преемственности во всей воспитательной работе, что способствовало организации интересных содержательных игр и вовлечению детей в игры, а также дифференцированное использование приемов руководства по воспитанию в игре. Правильность такой постановки вопроса подтвердилась в ходе эксперимента.

В течение года в экспериментальной группе дети играли в семь сюжетно-ролевых игр, каждую из которых мы старались использовать в качестве средства их нравственного воспитания. Так, на первом этапе, когда дети только начали играть, трое из них, ставшие инициаторами, принимали в игре активное участие. Уже через полторы недели после проведения воспитательной работы по развитию и обогащению содержания игры в ней принимали участие двенадцать детей. На третьем этапе совершенно другим стал характер объединения. Если вначале дети почти не договаривались, каждый выполнял свою задачу, и перед ними не стояла общая цель, то на третьем этапе игры почти все дети были объединены общей целью. Также повторно проведенный эксперимент по выявлению уровня личностных взаимоотношений показал, насколько повысился уровень этих отношений на третьем этапе по сравнению с первым. Интерес представляли мотивы детских выборов. Если на первом этапе они носили общий характер, то на третьем этапе дети определяли свой выбор дифференцированно.

Проведенное нами изучение состояния игровой деятельности и использование сюжетно-ролевой игры в качестве средства воспитания коллективизма и коммуникативности детей пяти лет дает основание утверждать, что одним из условий, повышающих роль игры как средства воспитания, является формирование игровых интересов. Чаще всего сюжетно-ролевая игра возникает в том случае, когда дети имеют уже определенные представления о ее содержании и интерес к нему. Чем конкретнее и шире знания об определенном явлении, тем устойчивее интерес к содержанию игры. Значение интереса к игре для воспитания ребенка огромно. Интересуясь содержанием игры или ролью, дети хотят больше узнать, уточнить свои действия в игре. Имея интерес к роли, ребенок не будет к ней безразличен; будет долго играть, спрашивать, что еще делать. Интерес к игре как бы добавит ему знаний, умений и, что особенно важно, глубокий, устойчивый интерес, способствующий развитию длительной игры.

Необходимо знать, что интерес возникает под влиянием как внутренних, так и внешних причин. Внутренней причиной, например, является потребность ребенка в игре. Поэтому дошкольник всегда играет, независимо от желания окружающих его людей. У него постоянно рождаются новые игры, новые замыслы. Внутренними причинами возникновения интереса может быть любознательность ребенка, его эмоциональные переживания. Поэтому очень важно не просто стремиться накапливать знания, пополнять их у детей, знакомя с конкретными явлениями, людьми, взаимоотношениями между ними, а воспитывать положительное отношение к наблюдаемому, стремиться вызвать у детей эмоциональные переживания, желание самому участвовать в игре. Педагог на увлекательном и конкретном материале может вызвать у детей интерес, который затем воплотится в увлекательную и интересную игру. Вся работа с детьми в дошкольном учреждении представляет систему занятий, наблюдений, направленных на сообщение им в увлекательной, эмоциональной форме конкретных знаний об окружающей среде, социуме, взаимоотношениях в процессе разнообразного общения друг с другом. Это дает возможность концентрировать чувства детей вокруг содержания игры, формировать у них устойчивые интересы и на этой основе развивать коммуникативные качества и воспитывать коллективизм. Но надо иметь в виду, что формирование игровых интересов не исключает и другие источники возникновения сюжетно-ролевых игр в детском саду. Дети дошкольного возраста впечатлительны и очень восприимчивы ко всему, что их окружает. Прослушав интересную книгу, посмотрев фильм, они хотят отразить в своих играх то, что больше понравилось. Задача воспитателя заключается в том, чтобы, учитывая детские интересы, отбирать наиболее полезные в воспитательном отношении игры, развивать их содержание и использовать в формировании личности дошкольника.

Одним из условий успешного воспитания дошкольника в игре является умение педагога правильно пользоваться приемами руководства, помогающими решать стоящие перед дошкольным учреждением задачи по воспитанию у детей коммуникативности, коллективизма. Приемы руководства должны дифференцироваться педагогом в зависимости от возраста детей и содержания, отображаемого ими в игре.

Если же игра возникла по инициативе детей, замысел ее опирается на разрозненные поверхностные знания, то подход педагога к выбору приемов должен быть совершенно другим. Задача педагога в данном случае заключается в том, чтобы углубить возникший интерес, помочь приобрести необходимые знания. Педагогика располагает рядом приемов, направленных на формирование игровых интересов, на обогащение содержания игры и воспитания у детей умения жить в коллективе. Это экскурсии, чтение, наблюдения за деятельностью людей, разговор с детьми во время игры и до ее возникновения, совет воспитателя, подбор, поделка и внесение игрушек-самоделок, предложение вспомнить увиденное или прочитанное, рассматривание иллюстраций, слайдов и т.д. В работе по формированию личности ребенка в игре необходимо во взаимодействии использовать разнообразные приемы, один из которых можно предусмотреть заранее, в применении других возникает необходимость в процессе развития игры.

Экспериментальная работа позволила определить наиболее эффективные приемы воспитания у детей навыков коллективизма в сюжетно-ролевой игре. В работе с детьми старшей группы это преимущественно приемы опосредованного руководства. К ним можно отнести совет, которым педагог пользуется часто, поскольку дети иногда, даже имея представления о том или ином явлении, не могут организовать игру. Причиной этого бывает робость, незнание, как и с чего начать. Иногда дети играют в одиночку только потому, что не могут включиться в игры сверстников. Совет воспитателя помогает ребенку найти применение своим силам, умениям. Использование совета может привести к хорошим результатам только при условии, если педагог знает интересы ребенка, особенности его характера и поведения в игре.

Расширению круга обязанностей в игре, налаживанию взаимоотношений, в основе которых лежит внимание и забота о партнере по игре, помогают вопросы педагога. Прием вопроса чаще и шире используется в том случае, когда игра возникает по инициативе детей. В такой игре бывает много неясного, часто действия детей в ней нецеленаправленны. И тогда воспитатель уточняет, конкретизирует с помощью вопросов, что и как дети должны делать в игре.

Таким образом, на основе проведенной экспериментальной работы мы подтвердили предположение о том, что существует органическая связь между развитием коллективных взаимоотношений, обогащением содержания игр и устойчивостью общего замысла ролей. Поэтому только содержательная, эмоционально насыщенная игра, захватившая мысли и чувства детей, может дать наибольший эффект в воспитании коллективизма и развития коммуникативных отношений.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Даудова П.А. Сюжетно-ролевая игра как средство адаптации детей-сирот дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 249 – 251.
2. Агарагимова В.К., Магомедова М.С. Повышение эффективности подготовки бакалавров социальной педагогики к психолого-педагогическому сопровождению учащихся сельских школ. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 251 – 253.
3. Агарагимова В.К., Зайпуллаева М.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности девиантного подростка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 5 (78): 68 – 70.
4. Шаповаленко И.В. *Психология развития и возрастная психология*. Москва, 2013.
5. Швалева Н.М. Среда развития личности как психолого-педагогический феномен. *Научная мысль Кавказа*. 2005; № 13: 188 – 197.
6. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Agaragimova V.K., Daudova P.A. Syuzhetno-rolevaya igra kak sredstvo adaptacii detej-sirot doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 249 – 251.
2. Agaragimova V.K., Magomedova M.S. Povyshenie `effektivnosti podgotovki bakalavrov social'noj pedagogiki k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu uchaschihsya sel'skih shkol. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 251 – 253.
3. Agaragimova V.K., Zajpullaeva M.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti deviantnogo podrostka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019. № 5 (78): 68 – 70.
4. Shapovalenko I.V. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya*. Moskva, 2013.
5. Shvaleva N.M. Sreda razvitiya lichnosti kak psihologo-pedagogicheskij fenomen. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2005; № 13: 188 – 197.
6. 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 10.06.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00674

Batchayeva P.A.-Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: pavlina-64@mail.ru*

SELF-DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE BY STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING SELF-DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE BY STUDENTS IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING. The article discusses the issues of an independent approach to the development of knowledge in the Moodle distance learning system, in which the student is increasingly understood as an actively learning subject. The acquired skills of independent work are also necessary in professional activities. The Moodle system is reliable and easy to use. Access to it is provided via the Internet, so students are not tied to a specific building, and can work at a convenient time for them from any place. The author concludes that the variety of offered forms of work on the Moodle distance learning platform is just the conditions that will provide students with wider access to online resources, and in general, to a more active use of various electronic educational materials, the development of electronic libraries, independent development of knowledge, their in-depth study through information and communication technologies.

Key words: **self-development of knowledge, self-education, distance learning, formation of readiness for self-education.**

П.А.-Ю. Батчаева, *канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: pavlina-64@mail.ru*

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ОСВОЕНИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема необходимости формирования самоссознания и самообразования у студентов посредством организации самостоятельной работы. Автором рассматриваются вопросы самостоятельного подхода к освоению знаний в системе дистанционного обучения Moodle, при котором студент все больше осмысливается как активно познающий субъект. Система Moodle надежна и проста в использовании. Доступ к ней осуществляется через Интернет, поэтому студенты не привязаны к конкретному заданию, а могут работать в удобное для них время с любого места. Приобретаемые навыки самостоятельной работы необходимы и в профессиональной деятельности. Автор делает вывод о том, что разнообразие предлагаемых форм работы на платформе дистанционного обучения Moodle представляет собой как раз те условия, которые обеспечат более широкий доступ студентов к сетевым ресурсам в Интернете, к более активному использованию различных электронных учебно-методических материалов, развитию электронных библиотек, самостоятельному освоению знаний, их углубленному изучению посредством информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: **самостоятельное освоение знаний, самообразование, дистанционное обучение, формирование готовности к самообразованию, деятельность.**

ФГОС ВО третьего поколения построен на компетентностной основе. Вузы страны в процессе обучения перешли от обязательного минимума знаний и умений к конечному результату – освоению профессиональных компетенций [1]. Поэтому каждый студент должен готовить себя к профессиональной деятельности, научиться определять содержание своего образования с учетом своих склонностей к выполнению проектов, а также исследовательской работы.

Говоря конкретнее, студент педагогического факультета, готовясь стать учителем начальных классов, должен осознавать, что ученикам надо не только давать знания, но и воспитывать у них потребность в беспристрастном их совершенствовании, формировать умение заниматься самообразованием. Эти же качества должны быть сформированы у него самого при обучении в вузе [1 – 10].

Самообразовательная деятельность студента должна строиться на активных подходах к овладению знаниями. В настоящее время объем поступающей информации очень большой, и поэтому происходит частая смена одних знаний другими, некоторые знания устаревают. Эти обстоятельства требуют от каждого студента непрерывного повышения уровня своих знаний, умений и навыков, а впоследствии и профессиональной квалификации.

Во многих педагогических исследованиях можно видеть решение проблемы формирования готовности к самообразованию. Например, задача формирования потребности в самообразовании в системе активизации процесса обучения решается в исследованиях М.Г. Кузьминой, Н.Г. Ковалевской, Б.Ф. Райского и др. [2].

Основным путем, помогающим в овладении всем комплексом компонентов самообразовательной деятельности, является в первую очередь соответствующая организация учебной работы студента.

Существуют различные подходы к самостоятельному освоению знаний: самостоятельная работа студента (СРС), домашние задания, внеаудиторные виды работы, использование электронных образовательных ресурсов, дистанционное обучение. Ранее нами было отмечено: «Электронные образовательные ресурсы способствовали созданию единого образовательного пространства, которое, в свою очередь, было основано на использовании технологии дистанционного обучения и на единстве ключевых подходов к образованию. В современном мире используется смешанное обучение, производится комбинирование различных образовательных технологий, их оптимальное сочетание. Все они, в конечном счете, способствуют активизации учебного процесса и развитию личности обучающихся в целом» [3].

Но, пожалуй, самым современным и совершенным подходом является дистанционное обучение. В настоящее время (в сложившейся обстановке, в условиях самоизоляции) в вузах страны введена форма дистанционного обучения, которая предполагает взаимодействие преподавателя и студента на расстоянии с помощью вспомогательных средств: сети Интернет, персонального компьютера или мобильного устройства.

Согласно статье 16 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

О результатах получения знаний через дистанционное обучение положительно отзываются. У нас в вузе была внедрена платформа дистанционного обучения Moodle [5]. ногими преподавателями вуза признаны уникальные возможности этой системы.

Во-первых, система Moodle надежна и проста в использовании. Доступ к ней осуществляется через Интернет, поэтому студенты не привязаны к конкретному заданию, а могут работать в удобное для них время с любого места (города).

Во-вторых, материал выстроен в этой системе, задания расписаны преподавателем так, что задают последовательность усвоения курса. Имеются ограничения во времени для некоторых заданий, и это определяет для студентов выбор темпа работы по самостоятельному изучению материала.

В-третьих, выполненная ими работа и созданная в электронном виде может храниться в системе длительное время.

В-четвертых, система насыщена разнообразным материалом от глоссария и Википедии до видеороликов по чтению лекций на YouTube. Каждый инструмент представлен своим ярлыком, имеются теги или гиперссылка.

В-пятых, система Moodle, хотя и предусматривает самостоятельное изучение тем дисциплины или курса, ориентирована на совместную деятельность преподавателя и студента. Об этом свидетельствуют действующие инструменты: лекции, практикумы, семинары, форумы, блоги, вики, конференции в видеокомнате Jitsi Meet [5].

Например, в форуме рассылки производятся автоматически, обсуждаются и оцениваются сообщения, решается какая-то конкретная проблема как с преподавателем лично, так и между студентами группы.

В-шестых, в этой системе можно работать асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени, организовывая онлайн-лекции и семинары.

В-седьмых, система позволяет создавать и хранить портфолио каждого студента: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме. Система Moodle представлена таким образом, что пользователи делятся на три группы (роли): студенты, преподаватели и администрация. В системе активно осуществляется управление всем учебным процессом: просматривается активность и посещаемость студентов, сколько времени отведено на изучение той или иной темы, оценки (баллы) за результаты деятельности выставляются автоматически.

Преподаватель вносит изменения в структуру курса в зависимости от степени усвояемости материала и контролирует весь процесс обучения.

Нам бы хотелось выяснить границы применимости дистанционного обучения для самообразования. Различают в основном два ее вида:

- репродуктивная деятельность студентов (по аналогии с тем, что показано, как надо делать),

- продуктивная (творческая) деятельность по получению и осознанному освоению знаний.

Задача подготовки студентов к самостоятельному овладению знаниями не может быть решена по репродуктивной деятельности или по деятельности при закреплении объясненного материала. Она может быть решена тогда, когда вся деятельность студента направлена на самостоятельный поиск, на исследование проблемы. Если в центре своего изучения ставить не организационную сторону (надо делать так!), а содержательную сторону самостоятельной работы (а что если попробовать вот так), то можно отследить результаты в первую очередь со стороны мыслительной самостоятельности, которую проявляет студент при выполнении работы.

Каковы возможности дистанционного обучения в этом плане?

При дистанционном обучении студент все больше осмысливается как активно познающий субъект. В процессе такого учения характер познания обусловливается повышенной активностью, что свидетельствует о сознательном подходе к освоению знаний. Известные психологи Л.И. Божович, Н.А. Менчинская, Ю.А. Самарин неоднократно подчеркивали, что «знание есть всегда производное собственных усилий учащегося» [3; 4]. Таким образом, получается, что в условиях дистанционного обучения у студентов появляется возможность для самостоятельного освоения знаний. При рассмотрении данного вопроса нами была прослежена некая параллель между понятиями «познавательная самостоятельность», «самообразование» и «дистанционное обучение». В обучении студента представлены те же структурные элементы познавательной деятельности, что и при самообразовании. В общем плане дистанционное обучение отличается от самообразования тем, что в одном случае познавательная деятельность управляется преподавателем, в другом – самим студентом.

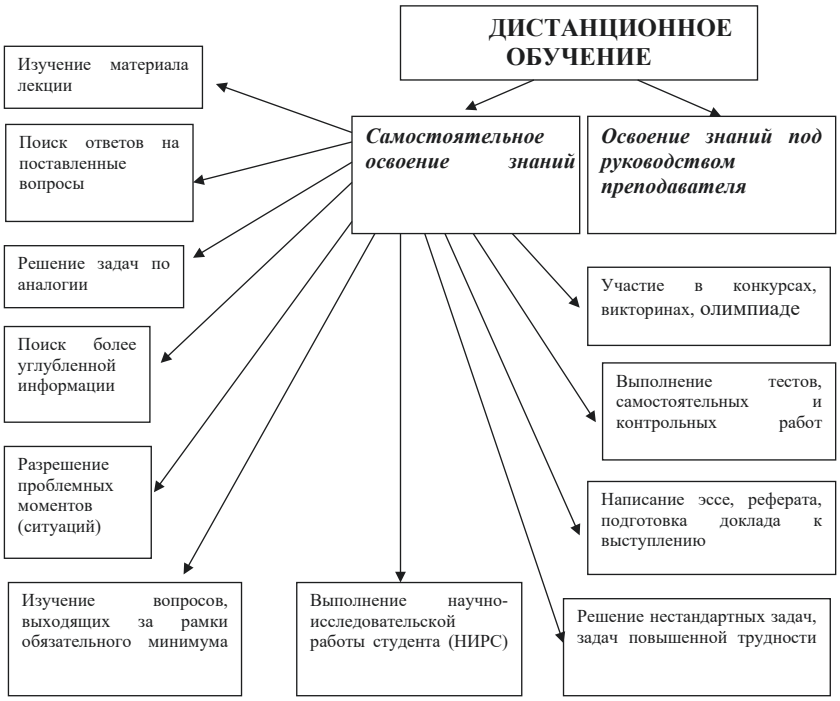


Рис. 1. Схема самообразовательной деятельности студента в условиях дистанционного обучения

Следовательно, для подготовки студента к самообразовательной деятельности необходимо, чтобы в процессе обучения происходило постепенное наращивание управляющих функций самим студентом с таким расчетом, чтобы к выпуску из стен вуза была обеспечена более активная позиция в учении и сформировалась способность самообразовываться в дальнейшем.

В процессе самостоятельного освоения знаний у студентов формируются следующие виды умений:

- умение работать самостоятельно,
- умение составить план,
- написать доклад, реферат, эссе,
- умение вести рабочие записи,
- умение собрать портфолио в электронном виде и другие.

Конечно же, все эти виды умений вырабатываются в рассмотренной выше системе дистанционного обучения Moodle.

Самостоятельное освоение знаний невозможно представить без активной познавательной деятельности студента. Он должен быть вовлечен в процесс поиска, накопления и переработки добытых человечеством до него знаний. Он должен сам стать добытчиком этих знаний и почувствовать, что даже самая малая победа над собой в освоении знаний – это результат его труда.

Для проявления такой активности должны быть созданы все условия. Согласно положениям, прописанным в Стандарте, большое внимание уделяется самостоятельной работе студента. Перечислим элементы курса в системе дистанционного обучения, осуществляющие самостоятельный подход к процессу обучения: лекция, задание, глоссарий, семинар, тест, чат, форум, файл, а также ресурсы: папка, пояснение, гиперссылка и журнал оценок. Еще есть блоги, вики, видеоконференции и др.

Попытаемся представить схему самообразовательной деятельности студента в условиях дистанционного обучения (рис. 1).

Таким образом, разнообразие предлагаемых форм работы на платформе дистанционного обучения Moodle представляет собой как раз те условия, которые обеспечат более широкий доступ студентов к сетевым ресурсам в Интернете и к более активному использованию различных электронных учебно-методических материалов, развитию электронных библиотек, самостоятельному освоению знаний, их углубленному изучению посредством информационных и коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г., № 121.
2. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа,1990.
3. Божович Е.Д. *Образцы в обучении: их достоинства и недостатки*. Москва: Канон + РООИ «Реабилитация», 2008.
4. Менчинская Н.А. О концепции формирования умственных действий. *Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка*. Москва – Воронеж: Издательство ИПП, НПО «МОДЭК», 1998: 367 – 383.
5. *Система электронного обучения и тестирования Moodle: обзор возможностей*. Available at: https://www.ispring.ru/elearning-insights/moodle
6. Батчаева П.А.-Ю. Формирование умений проводить исследовательскую работу у бакалавров средствами изучения исторических объектов и природных явлений. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 275 – 277.
7. Батчаева П.А.-Ю. Использование метода проектов для формирования навыков решения дифференциальных уравнений. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 55-4: 59 – 68.
8. Батчаева П.А.-Ю. Симметрия – средство всестороннего развития личности. *Актуальные проблемы современного образования*. 2012; № 1 (13): 110 – 115.
9. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016. № 4 (36): 11 – 18.
10. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 66 – 69.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g., № 121.
2. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola,1990.
3. Bozhovich E.D. *Obrazcy v obuchenii: ih dostoinstva i nedostatki*. Moskva: Kanon + ROOI «Reabilitaciya», 2008.
4. Menchinskaya N.A. O koncepcii formirovaniya umstvennyh dejstvij. *Problemy obucheniya, vospitaniya i psihicheskogo razvitiya rebenka*. Moskva – Voronezh: Izdatel'stvo IPP, NPO «MOD`EK», 1998: 367 – 383.
5. *Sistema `elektronnogo obucheniya i testirovaniya Moodle: obzor vozmozhnostej*. Available at: https://www.ispring.ru/elearning-insights/moodle
6. Batchaeva P.A.-Yu. Formirovanie umenij provodit' issledovatel'skuyu rabotu u bakalavrov sredstvami izucheniya istoricheskih ob`ektov i prirodnyh yavlenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 275 – 277.

7. Batchaeva P.A.-Yu. Ispol'zovanie metoda proektov dlya formirovaniya navykov resheniya differencial'nyh uravnenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2017; № 55-4: 59 – 68.
8. Batchaeva P.A.-Yu. Simmetriya – sredstvo vsestoronnego razvitiya lichnosti. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012; № 1 (13): 110 – 115.
9. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016. № 4 (36): 11 – 18.
10. Gorbunova N.V., Vezetiu E.V. Mediaobrazovatel'nye tehnologii v sisteme formirovaniya informacionnoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 5 (66): 66 – 69.

Статья поступила в редакцию 13.06.20

УДК 378.147.31 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00675

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*
Gazieva A.A., *student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gazievaya@inbox.ru*

WRITTEN VERSION OF SPEECH AND THE GOAL-ORIENTED TYPES OF COMMUNICATIVE WRITTEN SPEECH AS A TEACHING AID FOR MASTERING ENGLISH. The article considers the nature, aims, tasks, place and importance of written speech activity in mastering English as a foreign language. It is performed from the psychological and pedagogical points of view, building on the standpoints of recognized authorities in these areas. The essence and efficiency of a variety of goal-oriented speech exercise (a range of reproductive-productive exercises, "creative letter") are being disclosed. Proceeding from their importance in developing written speech competencies, a separate consideration is given to goal-oriented types of letters as a form of communicative written speech, and also to a system of exercises, aimed at learners' gradual development of skills of writing in English and correctly drawing up various letters and observing appropriate cultural requirements to doing it.

Key words: **foreign language written speech, communicative written speech, written speech exercises, "creative letter", English orthography.**

М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*
А.А. Газиева, *студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gazievaya@inbox.ru*

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ И ЦЕЛЕВЫЕ КАТЕГОРИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРИ УСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению целей, задач, роли, места и значения письменной речи как вида речевой деятельности в усвоении программного материала по изучаемому иностранному языку с позиций психологии и методики обучения иностранному языку и с опорой на мнение признанных специалистов в указанных областях науки. Раскрыта сущность и эффективность разнообразных речевых упражнений целевого назначения (серия репродуктивно-продуктивных упражнений), «креативное письмо». Как важное средство выработки программных компетенций в письменной речи, отдельно рассматриваются целевые типы писем как вида коммуникативной письменной речи, система упражнений, нацеленных на поэтапное формирование у учащихся навыков и умений написания на английском языке и оформления различных писем с соблюдением требований к их социокультурной составляющей.

Ключевые слова: **иноязычная письменная речь, коммуникативная письменная речь, письменно-речевые упражнения, «креативное письмо», англоязычная орфография.**

Известные специалисты в области теории обучения иностранному языку практически едины во мнении относительно того, что с точки зрения методики обучения письмо и письменная речь представляют собой как средство обучения, так и, все активнее, цель обучения иностранному языку. Письмо – это форма материального воплощения письменной речи, его технический компонент. Наряду с говорением письменная речь рассматривается как продуктивный вид речевой деятельности и выражается в фиксации определённого содержания письменными символами. При этом взаимодействие двигательного, зрительного и слухо-речемоторного анализаторов считается психофизической базой письменной формы речи [1 – 6]. Существенно больший эффект обеспечивает опора на все анализаторы в процессе обучения.

По свидетельству специалистов в области психологии обучения языкам, усвояемость материала, воспринятого по слуховым каналам, составляет 10%, по зрительным каналам – 20%, по слуховым и зрительным – 30%. Усвояемость записанного языкового материала составляет 50%, при проговаривании – 70%, при обучении другого лица – 90%.

По мнению ученых, основой письменной формы речи является устная речь. Как говорение, так и письмо, являясь видами речевой деятельности, проходят последовательные этапы: замысел (что говорить), отбор необходимых средств (какие необходимы слова, как их сочетать в высказывании), реализация замысла языковыми средствами (устно или письменно). Общеизвестна неразрывная взаимосвязь между письмом и чтением как разными видами речевой деятельности, объединяемыми единой графической системой языка. Различия состоят в том, что в процессе письма происходит кодирование языковой информации с помощью графических символов, в то время как при чтении происходит их декодирование. Как справедливо утверждает Кащеева А.В., при адекватном определении цели обучения письму и письменной речи, правильном учете роли письма в формировании и развитии других навыков и умений, подборе и использовании упражнений, полностью отвечающих целям, выполнении данных упражнений на соответствующем этапе обучения, устная речь постепенно становится богаче и логичнее [2, с. 193]. Камянова Т.Г. указывает, что в процессе формирования грамматического навыка выполнение письменных заданий в диапазоне от обычного копирования до творческого задания, что создаёт необходимые условия для запоминания, письмо выполняет вспомогательную роль. Многократно доказано, что опора на письменную форму речи, безусловно, необходима обучающимся для закрепления в механизме памяти языкового материала [1, с. 109].

Следует обратить внимание на то, что система языковых и условно-речевых упражнений, выполняемых в письменной форме, относится к учебной письменной речи. К коммуникативной письменной речи причисляются все виды письменных изложений, сочинений, творческих диктантов, разработка планов и тезисов для сообщения и рассказы на заданную тему, написание персонального или делового письма. Иначе говоря, как единая категория, все это представляет собой письменное речевое упражнение по пройденной или смежной теме разговорной практики.

Как вид речевой деятельности, письменная речь определяется как творческое коммуникативное умение передать в письменной форме свои мысли. Эта цель достигается при условии владения орфографическими и каллиграфическими навыками, подготовленностью структурировать и оформлять речевое произведение в письменной форме, составленное во внутренней речи, а также умении выбрать соответствующие лексико-грамматические единицы. В программу обучения письменной речи входят разнообразные речевые упражнения целевого назначения, к которым относятся разработанные для обучения подготовки письменного сообщения: письменно-речевые упражнения для работы с печатным текстом; письменно-речевые упражнения, предназначенные для обучения чтению, аудированию и устному общению. В процессе аудирования учащимся рекомендуется сделать записи, например, следующего характера: *набросать конспект аудиотекста по заранее предложенному плану (по ключевым словам); в процессе прослушивания аудиотекста сделать записи к отпечатанным опорным сигналам); отобрать информацию из аудиотекста и записать её в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией* [1, с. 19].

В целях выработки надежных навыков понимания иноязычной письменной речи учащимся необходимо регулярно выполнять такие виды учебной работы, как составление списка вопросов для обсуждения с реальным или воображаемым собеседником, подбор письменной лекции на карточках, разработка таблиц для устного сообщения (по определённой теме, проблеме или ситуации), кратких тезисов.

С помощью регулярного и целенаправленного выполнения упражнений по практике письменной речи у учащихся формируются навыки и умения осуществлять воспроизведение печатного текста или аудиотекста по памяти, по плану или сделать письменный вариант решения конкретного вопроса или конкретного проблемы.

По мнению известного отечественного специалиста в области методики обучения иностранным языкам проф. Роговой Г.В., навыки передачи своих мыс-

лей на изучаемом иностранном языке в письменной форме необходимо развивать последовательно и постоянно. С этой целью следует письменно выполнять серию репродуктивно-продуктивных упражнений. В частности, подтверждена продуктивность задания типа: *восстановите начало и конец рассмотренной истории; восстановите диалог, опираясь на отдельные «ориентирующие» реплики; трансформируйте вид текста (информацию на беседу, диалог на описание и т.д.); нечетко определенную ситуацию опишите в различных текстах и диалогах; раскройте суть противоречия между информацией в форме текста и иллюстраций; дайте ответ на письмо в одном из следующих вариантов: письмо, телефонный разговор, разговор и т.д.; найдите ключевые слова, ведущие к заранее известному результату,* и т.д. [5].

Распространенным средством по обучению письму и письменной иноязычной речи в современной методике признано так называемое «креативное письмо», понимаемое как разнообразные по форме и содержанию продуктивные упражнения самой различной степени сложности, нередко в игровой форме. С помощью «креативного письма» методисты определяют для себя конкретные вопросы: когда писать, сколько и с какой целью, доставит ли письмо удовольствие и кому и т.д. Упражнения такого типа отличаются от других тем, что первые обязательно выполняются в письменной форме, по своему содержанию должны быть речевыми и творческими (или полутворческими), занимательными и увлекательными и для учащихся, и для учителей. В процессе выполнения таких упражнений используются популярные стихотворения, монограммы, совместно пишутся весёлые истории, сочиняются письма в адрес выдуманных персонажей. При этом не следует забывать три важнейших условия при введении на занятиях креативного письма: цели обучения, принципы, методы и приёмы обучения, а также учебный контроль.

Следует подчеркнуть, что написание письма представляет собой довольно продуктивную и интересную для учащихся форму упражнений. Началом обучения написанию письма должно стать выполнение серии речевых упражнений, на первом этапе которого учащимся могут быть предложены упражнения на запоминание речевых формул, клише, используемых в письме, формы письменного обращения к адресату, формы выражения благодарности, подтверждения получения письма, ожидание скорого ответа и т.п. Они также могут получить задание по анализированию средств изложения мыслей в разных по стилю и характеру письмах, способов и средств переключения от одной мысли к другой и т.п. После этого учащиеся могут по предложению учителя перейти к составлению плана письма, использованию образцов фраз и ключевых слов. Требованием в этой работе является обязательное соответствие формы обращения и других стандартных выражений содержанию, структуре и стилю письма. Далее учащиеся получают задание составить коллективное письмо, после которого следуют тематические письма по заранее предложенным ситуациям, разнотемные письма (личные, семейные, деловые). Тематическое многообразие писем можно расширить за счет таких типов, как письмо-ответ на просьбу или пожелание адресата, письмо инициативного характера или письмо-ответ по конкретному вопросу, адресованное конкретному лицу. Письма с идентичным содержанием или с внесением изменений в один и тот же текст сообщения могут быть составлены для разных адресатов с разными целями [5, с. 34 – 36].

Процесс овладения каллиграфией на начальном этапе подразумевает выработку умения, формируемого последовательной деятельностью по усвоению и закреплению той или иной формы букв на письме. При этом ориентирами и условиями в формировании каллиграфии являются осознанность и заинтересованность. На более продвинутой стадии каллиграфия превращается в навык, систематически подкрепляемый письменной практикой. При этом учитель должен добиваться сохранения пути от каллиграфии умения к каллиграфии навыка и сделать этот навык устойчивым. Непременным свидетельством утверждения письма в качестве действенного средства обучения является факт достижения учащимися определенного уровня орфографических навыков. Учет правил чтения и орфографии является необходимым требованием при обучении иноязычной (англоязычной) орфографии, что полезно при написании слов, правописание которых основано на фонетическом принципе (pen, desk, bag, pig). Например, весьма вероятно, что слово *plate* иной ученик напишет как слово plait по аналогии с rain, grain, а слово *beautiful* как butiful, beautifool, butifool. Надежной гарантией обеспечения достаточно эффективного усвоения учащимися орфографии трудных слов английского языка не могут послужить ни списывание, ни диктанты, ни название по буквам, ни учет правил чтения. Лексические единицы с исторически обусловленной орфографией представляют особые трудности в обучении написанию.

Распространенной практикой среди учителей английского языка стало использование орфографического проговаривания, рекомендуемого в процессе обучения орфографии русского языка ввиду его простоты. Правда, в английской орфографии дело обстоит намного сложнее. Здесь каждая буква имеет свое звучание при обычном чтении согласных букв f [f], h [h], s [s] и т.д. Учащимся нужно знать, что прием орфографического проговаривания предполагает озвучивание каждой буквы в словах типа teacher, Wednesday. Орфографическое проговаривание практикуется на начальном этапе обучения, после чего учащиеся хорошо овладевают навыками письма и чтения, что не может не привести к улучшению умений и навыков устной речи.

Зрительные диктанты также дают положительный эффект при выработке навыков письма отдельных слов, выражений, а также целых предложений, способствуя усилению у учащихся зрительной памяти. Этот вид упражнений выполняется в определенной последовательности: зрительное восприятие написанного на доске текста, который на следующем этапе стирается, после чего учащимся предлагается написать его по памяти. Затем воспроизводится тот же текст с целью проверки правильности в написании. При этом сличение текстов и выявление ошибок в своих вариантах делают сами учащиеся. Результат этой работы, проводимой постепенно, поэтапно, – очевидное развитие у учащихся навыков и умений самоконтроля.

Камянова Т.Г. указывает, что объем и характер работы по выработке умений и навыков иноязычной письменной речи должны быть связаны с задачами овладения требуемым объемом лексико-грамматического материала изучаемого языка, необходимым для развития и совершенствования устной речи и чтения. Кроме того, следует указать, что обучение письменной речи также способствует формированию у учащихся следующих умений и навыков: а) графическое воспроизведение букв иноязычного алфавита; б) трансформация фонем в графические: буквы и буквосочетания; в) правильное написание слов, словосочетаний и предложений в соответствии с орфографическими стандартами данного языка; г) выполнение разнообразных упражнений в письменной форме, помогающих оптимальному усвоению учебного материала, необходимого для формирования и совершенствования умений и навыков устной речи и чтения [1, с. 76 – 77].

Овладение всеми названными навыками и умениями облегчает учащимся практическое использование письма в качестве инструмента изучения иностранного языка. Завершив этап выполнения заданий по механическому копированию текстов, учащиеся приступают к разносложным заданиям, требующим творческого перехода к решению поставленных в них задач. Такими могут быть задания следующего типа: придумать заголовки для смысловых отрезков текста; поставить вопросы к тексту; дать письменные ответы на вопросы; набросать план сообщения и т.д. Большой методический эффект дают письменные работы, связанные с прочитанным текстом.

Рекомендуется практиковать выполнение письменных заданий типа:

– *выделите предложения, выражающие основные мысли автора и затем вычеркните лексические единицы, лишь поясняющие их;*

– *укажите предложения, полученные в результате сокращения;*

– *уменьшите объем текста, выбрав из него только те предложения, которые передают его главное содержание;*

– *напишите содержание текста в 3 – 5 предложениях;*

– *выделите в художественном тексте наиболее понравившиеся вам предложения;*

– *укажите письменно в научно-популярном тексте предложения, содержащие, по вашему мнению, новую информацию и др.*

По мнению Роговой Г.В., на среднем этапе обучения рекомендуется вводить такой вид речемыслительной работы, как рассуждение, представляющий собой самый сложный вид речевого общения. Рассуждение требует от учащихся определенных знаний в соответствующей предметной области, лексического запаса устных высказываний изучаемого иностранного языка, что способствует выражению своих мыслей на письме [5, с. 175].

Итак, методически правильное обучение иноязычной письменной речи на начальном этапе, бесспорно, помогает выработке и развитию навыков письма в целом, а также успешному выполнению письменной части ЕГЭ по иностранному языку.

Таким образом, в конечном итоге основные цели обучения письму на иностранном языке ориентированы на то, чтобы научить обучающихся фиксировать устную речь, в том числе научить писать личные и деловые письма, заполнять анкеты, составлять на изучаемом языке автобиографию, оформлять заявление на предмет трудоустройства или поступления на учебу и т.д. Кроме того, навыки и умения письменной иноязычной речи выполняют вспомогательную роль при обучении чтению, устной речи, грамматике, лексике, способствуют общей интенсификации процесса овладения иностранным языком во всех формах речевой деятельности.

Библиографический список

1. Камянова Т.Г. *Успешный английский. Системный подход к изучению языка*. Москва, 2008.
2. Кащеева А.В. Современные подходы к обучению письму на иностранном языке. *Социально-экономические явления и процессы*. 2013; № 6 (052): 191 – 194.
3. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи. *Иностранные языки в школе*. 1997; № 2: 5 – 11.
4. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. *Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология*. Санкт-Петербург, 2007.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1991.
6. Шаталова Н.С., Тонгуюн В. Параметризация текстов дискурсивных практик. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.

References

1. Kamyanova T.G. *Uspeshnyj anglijskij. Sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka*. Moskva, 2008.
2. Kascheeva A.V. Sovremennye podhody k obucheniyu pis'mu na inostrannom yazyke. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2013; № 6 (052): 191 – 194.
3. Mil'rud R.P. Metodika obucheniya inoyazychnoj pis'mennoj rechi. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1997; № 2: 5 – 11.
4. Pavlovskaya I.Yu., Bashmakova N.I. *Osnovy metodologii obucheniya inostrannym yazykam: Testologiya*. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva, 1991.
6. Shatalova N.S., Tonguyun V. Parametrizaciya tekstov diskursivnyh praktik. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.

Статья поступила в редакцию 06.06.20

УДК 372.811.21 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00676

***Abdusalamov M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*
***Gamzatova A.M.**, student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ajshatgamz@yandex.ru*

VARIANTS AND VERSIONS OF INTENSIVE METHODS IN THE THEORY OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN RUSSIA. The article considers the pedagogical background, psychological and pedagogical nature, and methodical potential and peculiarities of various variants and versions of intensive methods of the foreign language teaching in the educational institutions of Russia. This is carried out as far as a scope of the article makes it possible. The subject of a special concern in the article is characteristic features of various classificational groups and subgroups of the sum total of different varieties and versions of intensive teaching methods, different degrees of frequency of their application in today's teaching activity. The authors of the article also consider their actual resources for particular aspects of language instruction, where a potential of each variant of intensive methods is brought about most comprehensively.

Key words: **intensive methods, varieties and versions, "technisized" and "theatricalized" methods, individual's psychological resources.**

***М.М. Абдусаламов,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*
***А.М. Гамзатова,** студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ajshatgamz@yandex.ru*

ВАРИАНТЫ И ВЕРСИИ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена рассмотрению, насколько позволяют ее рамки, в определенной хронологической последовательности педагогического контекста появления психолого-методологической сущности, методического потенциала и особенностей различных разновидностей и версий интенсивных методов обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях нашей страны. Основное внимание в статье уделено характерным особенностям различных классификационных групп и подгрупп всей совокупности различных разновидностей и версий интенсивных методов. Авторы статьи также рассматривают их реальные возможности, а также и методические области преподавания языка, где наиболее полно осуществляется потенциал каждого конкретного варианта интенсивных методов.

Ключевые слова: **интенсивные методы, варианты, версии, «технизированные» и «театрализованные» методы, психологические резервы личности.**

Новейшие тенденции в методике и практике обучения иностранным языкам отмечены резким ростом роли и значения интенсивных методов и современных информационных технологий в обучении иностранным языкам. Термин «интенсивный метод обучения иностранному языку» с его многообразными версиями восходит к 60-м годам прошлого столетия и возник на базе *суггестопедического* метода, созданного ученым из Болгарии Г. Лозановым. Это понятие включает в себя значительное число разновидностей методов обучения иностранному языку, объединенных наличием общих для всех признаков, К этим признакам относятся: повышенное внимание, уделяемое различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в языковой группе, созданию адекватной учебной мотивации, соответствующей целям и задачам обучения, устранению психологических препятствий при усвоении языкового материала и речевом общении [1 – 7].

К разновидностям интенсивных методов обучения иностранному языку обычно относят эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер) [6], метод ускоренного обучения взрослых (Л.Ш. Гегечкори) [2], гипнопедия (Э.М. Сировский), метод активизации резервных способностей обучаемого (Г.А. Китайгородская), суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых (В.В. Петрусинский), ритмопедия (Г.М. Бурденюк), метод погружения (А.С. Плесневич), «экспресс-метод» (И. Давыдова), курс речевого поведения (А.А. Акишина) и др. [1].

В содержание обучения входит задача овладения комплексом коммуникативных компетенций, обеспечивающих осуществление речевой деятельности в конкретной сфере общения [6, с. 10]. Они базируются на последующих шести методических принципах, сформулированных А.Н. Щукиными в последующем, ставших наиболее признанными в отечественной теории и практике обучения иностранным языкам. В максимально сжатом виде они представлены следующим образом: 1) *принцип коллективного взаимодействия*, сущность которого сводится к тому, что воспитательные и образовательные цели объединяются в контексте унифицированного учебно-воспитательного процесса; 2) *принцип личностно ориентированного общения*, означающий, что в процессе общения обучаемый попеременно становится то объектом, то субъектом коммуникативного акта; 3) *принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса*, где ролевое общение представляет собой одновременно как учебную, так и речевую и игровую деятельность; 4) *принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса*, характеризующий и качественные, и количественные особенности общения по интенсивному методу, проявляющиеся в целом ряде аспектов; 5) *принцип полифункциональности упражнений*, в котором отражаются особенности метода активизации, когда он используется в процессе разработки системы упражнений.

Все современные методы обучения иностранным языкам, особенно интенсивные методы и их разновидности, в своей основе имеют единую определяющую цель – формирование у учащихся коммуникативной компетенции в условиях жесткого дефицита учебного времени. Этот факт стараются по возможности полно отразить разные авторы дефиниций сущности интенсивного обучения иностранному языку. В этой связи наиболее популярным среди методистов является определение, сформулированное Г.А. Китайгородской: «Интенсивное обучение иностранному языку – обучение, которое, главным образом, ориентировано на овладение общением на изучаемом языке и базируется на психологические резервы личности и виды деятельности учащихся, которые не используются в обычном обучении. Интенсивное обучение – это не просто действенное обучение, а такое, при котором достигается наибольшая эффективность за минимально возможное учебное время при малых затратах усилий учащегося и учителя» [3, с. 4].

В методике обучения иностранным языкам известны различные попытки классифицировать всю совокупность существующих вариантов и версий интенсивных методов. В частности, существует классификация, согласно которой они условно поделены на две большие категории: *«технизированные» и «театрализованные» методы.* К *«технизированным»* отнесены следующие методы: суггестокибернетический интегральный метод, гипнопедия, ритмопедия, «экспресс-метод» и «интелл-метод», метод ускоренного обучения взрослых. Возникновение самого объединяющего термина «технизированные» было обусловлено тем, что условием их реализации было активное применение ТСО типа магнитофонов, видео- и диапроекторов, лингафонных кабинетов и др.

Суггестокибернетический интегральный метод появился в практике обучения иностранным языкам в 1980-е годы прошлого столетия. Данный метод основан на *суггестивном*, т.е. психологическом управлении процессом обучения с широким использованием различных технических средств. Ему характерен принцип неоднократной выдачи в различные дни занятий тренировочного материала крупными объемами для целостного восприятия. Положительная сторона этого *метода* заключается в его потенциале автоматизировать грамматические модели и лексику на начальном этапе обучения в рамках ограниченного временного отрезка. Он имеет определенные аналогии с так называемым «мето-

дом погружения», вместе с тем сферы его возможного использования являются более масштабными, так как функции учителя сводятся лишь к организации учебного процесса и осуществлению контроля за работой языковой группы учащихся.

Ритмопедия как «технизированный» интенсивный метод обучения был также внедрен в самом начале 80-х годов прошлого века. Его сущность заключается в подаче иноязычного материала, его закреплении и активизации с систематической опорой на *ритмостимулирование* при осуществлении групповой формы речевой коммуникации. Смысл, вкладываемый в упомянутый термин его авторами, следует понимать как «воздействие низкочастотными монотонными импульсами звука, цвета, света через слуховые, зрительные и тактильные анализаторы на биоритмику человека, что содействует созданию благоприятных условий для активизации механизмов памяти и длительного сохранения учебного материала» [5, с. 52].

Гипнопедия как «технизированный» интенсивный метод обучения иностранным языкам означает обучение в состоянии сна, и пик его распространения относится к 1960 – 70-м годам прошлого столетия. Ее сущность сводится к тому, что на стадии засыпания обучаемому предлагалось прослушать иноязычный речевой материал, воспроизводимый с помощью фонозаписи. При этом ожидалось, что учащийся сможет узнать воспринятые в состоянии сна речевые единицы и воспроизвести их в устной форме в процессе бодрствования. В настоящее время нет оснований говорить о широком и активном применении *гипнопедии* в практике обучения языкам. Более того, с позиций современной методики обучения иностранным языкам это считается нецелесообразным. В то же самое время вполне обоснованным считается разумное включение в систему интенсивного обучения определенных элементов гипнопедии.

«Экспресс-метод» как «технизированный» интенсивный метод обучения иностранным языкам, введенный в обиход И. Давыдовой, появился несколько позже (в 1990-е г.), чем вышеназванные, и его сущность сводится к тому, что если человек пожелал овладеть иностранным языком в быстром темпе и с меньшими усилиями, ему рекомендовалось прослушивать специально выбранные иноязычные тексты из тематики бытового общения в магнитофонной записи. Особенностью *«экспресс-метода»* является наличие в записях специальных звуковых сигналов с английским названием subliminalmessages (подсознательные сигналы). Это речевые фрагменты, воспринимаемые в подсознательном режиме, поскольку они подаются в настолько высокой скорости, что делает их незаметными на сознательном уровне и дольше сохраняющимися в памяти.

«Интелл-метод» расшифровывается как «интеллектуальный метод обучения», появился в начале 1980-х годов прошлого столетия. Он был выведен путем использования так называемого *эффекта гипермнезии*, означающей *сверхзапоминание*, при котором речевая информация усваивается в сверхнормативном объеме. Этот метод опирается на так называемый эффект 25-го кадра, сущность которого сводится к тому, что информация с экрана телевизора воспринимается сознанием человека, если скорость ее подачи не превышает 24 кадров в секунду. При более высокой скорости речевая информация будет восприниматься не на сознательном, а на подсознательном уровне, а обрабатываться она будет центрами головного мозга, в обход сознания человека. *Эффект 25-го кадра* используется как источник повышения резервных возможностей головного мозга человека, ранее использовавшихся в методике обучения иностранным языкам Г. Лозанова [7, с. 211 – 212].

Психотерапевтический метод обучения языкам был разработан на основе *суггестопедической* теории интенсивного обучения Г. Лозанова, и его сущность заключается в применении на занятиях групповой психотерапии в режиме психологических тренингов. Смысл термина «психотерапии», вложенный в него автором термина, представлен как «специфический тип межличностного взаимодействия, в процессе которого учащимся оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у них проблем и затруднений психологического характера, связанных с овладением и использованием изучаемого языка. По свидетельству Румянцевой И.М., обычно такая помощь бывает востребована при работе с труднообучаемыми людьми, сомневающимися в способности овладеть иностранным языком в силу различных обстоятельств» [4, с. 252].

Общий термин «*театрализованные*» интенсивные методы тоже включает в себя целую группу разновидностей этой категории, к которым относятся *эмоционально-смысловой метод, метод активизации способностей личности и коллектива, суггестопедический метод, метод погружения и релаксопедия.* Общая сущность «*театрализованных*» методов заключена в использовании заданий, имеющих в основном творческий, креативный характер.

Эмоционально-смысловой метод из категории *«театрализованных»* интенсивных методов появился в практике обучения языкам в начале 70-х годов прошлого века и отличается тем, что в качестве основного пути овладения иноязычным речевым общением признается опора на *смыслообразование*, возникающее в процессе ролевой игры на изучаемом языке. На основе этого метода были сконструированы три последовательных этапа обучения иностранному языку, первым из которых является этап формирования иноязычной речи в обычных коммуникативных ситуациях. На втором этапе должен осуществиться переход к деловому иноязычному общению в монологической форме выражения. В рамках этого метода сформировался особый способ, обеспечивающий цикличный характер учебного процесса. Суть состоит в том, что каждый отдельно взятый цикл занятий по языку включает три последовательных шага, каковыми являются: 1) введение с помощью текста-полилога нового языкового материала, 2) тренировка в иноязычной речевой коммуникации, 3) коммуникативная практика.

Суггестопедический метод, как один из разновидностей «*театрализованных*» интенсивных методов обучения иностранному языку, включают в себя пять этапов: **первый** – дешифровка в смысле ознакомления обучающихся с новым учебным материалом, **второй** – активный сеанс**,** где преподаватель читает новый текст, **третий** – концертный сеанс – преподаватель еще раз читает тот же текст в сопровождении звучащей музыки, **четвертый** – разработка учебного материала при помощи суггестивных этюдов, **пятый** – драматизация текста – представляет собой особый этап в том смысле, что проводится по окончании цикла как завершающий «спектакль».

В *суггестопедическом методе* нормативный срок обучения иностранному языку разбивается на два содержательно разных курса: 1) устный вводный курс, 2) основной курс с использованием учебных пособий. Основной курс включает в себя активный и концертный сеансы, первичную и вторичную разработку материла и реализуется путем использования на уроке разнообразных методических приемов обучения и видов работы. Этот метод обучения является системой введения и закрепления учебного материала в разнообразных ситуациях общения, активизацией обучающихся в процессе урока и мобилизацией скрытых психологических резервов личности.

Следует указать, что в композиционном плане *суггестопедический метод* небезупречен, в нем встречаются спорные и недостаточно разработанные вопросы, отсутствуют домашние задания, система тренировочных упражнений, необходимых для выработки речевого автоматизма. Вследствие этого *суггестопедический метод* не получил особого распространения в отечественной практике обучения иностранным языкам. Так называемый *метод погружения* также появился в 70-х годах прошлого века, его характерной особенностью было то, что он с самого возникновения стал «обслуживать» обучение научных работников профессиональному английскому языку на краткосрочных курсах. По мнению Гегечкори Л.К., по своей сути этот метод предполагает проведение интенсивных занятий с применением элементов суггестопедии и психических процессов, протекающих на уровне подсознания человека. Цель обучения этой категории обучающихся – подготовка научных работников к иноязычному общению с их зарубежными коллегами в рамках профессиональной деятельности [2, с. 147].

Релаксопедия как одна из разновидностей «*театрализованных*» интенсивных методов обучения иностранному языку представляет собой систему дидактических приемов, предполагающих использование в учебных целях состояние психического и физического расслабления человека, наступающего в результате внушения (релаксации). По свидетельству С.И. Темчина, проведенные в специальных лабораториях отечественных вузов серии экспериментов выявили, что в расслабленном состоянии обучающиеся в состоянии освоить значительный объем языковой информации в отведенную единицу времени с параллельной активизацией их мыслительной деятельности [5, с. 27].

Все вышеизложенное дает нам достаточные основания прийти к заключению о том, что все разновидности и варианты интенсивных методов обучения иностранному языку основываются на использовании латентных психических ресурсов личности, что обеспечивает их высокую эффективность в намного более ограниченные временные рамки по сравнению с традиционными методами. Вместе с тем в них заложен разный педагогический потенциал, и эффективность применения каждого из них в значительной степени обусловлена конкретными целями и задачами обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.
2. Гегечкори Л.К. *К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи*. Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1975.
3. Китайгородская Г.А. *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва, 1986.
4. Румянцева И.М. *Психология речи и лингвопедагогическая психология*. Москва, 2004
5. Темчин С. *Нетрадиционные методы преподавания иностранных языков: релаксопедия*. Vilnius: Pradai, 1997.
6. Щукин А.Н. *Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам*: учебное пособие. Москва, 2008.
7. Шаталова Н.С., Тонгуюн В. Параметризация текстов дискурсивных практик. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.

References

1. Azimov `E.G. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva, 2009.
2. Gegechkori L.K. *K probleme intensifikacii processa obucheniya vzroslyh inoyazychnoj rechi.* Tbilisi: Izdatel'stvo Tbilisskogo universiteta, 1975.
3. Kitajgorodskaya G.A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 1986.
4. Rumyanceva I.M. *Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya.* Moskva, 2004
5. Temchin S. *Netradicionnye metody prepodavaniya inostrannyh yazykov: relaksopediya.* Vilnius: Pradai, 1997.
6. Schukin A.N. *Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
7. Shatalova N.S., Tonguyun V. Parametrizaciya tekstov diskursivnyh praktik. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.

Статья поступила в редакцию 06.06.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00677

Litvina G.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical Education Department, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: litvina22@mail.ru*

Kulchitsky V.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical Education Department, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru*

Litvina E.V., *teacher, Stavropol Presidential Cadet School (Stavropol, Russia), E-mail: litvina22@mail.ru*

IMPORTANCE OF TEACHING PHYSICAL CULTURE IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS. The work highlights the importance of teaching physical culture in modern universities. The authors consider the relevance and importance of physical culture in the process of professional training of students, and, in particular, students of pedagogical profile. The paper highlights the goals, tasks, forms, pedagogical conditions and means of physical education of university students. The theoretical part presents the role of physical culture in pedagogical universities, its significance in the formation of personal and physical qualities of the child. The practical part presents the results of a study aimed at identifying the attitude of students of a pedagogical university to the discipline "Elective courses in physical culture and sports (general physical training)". The recommendations proposed in the article are possible ways of organizing educational activities in higher education aimed at forming the level of readiness of students of pedagogical universities for health-improving activities.

Key words: **physical education, Institute, teacher, illness, student,, physical education, teacher education, university, student.**

Г.А. Литвина*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: litvina22@mail.ru*

В.Е. Кульчицкий*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru*

Е.В. Литвина, *преп., ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище», г. Ставрополь, E-mail: lena-litvina22@mail.ru*

ВАЖНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Данная статья посвящена вопросу важности преподавания физической культуры в современных вузах. Автор рассматривает актуальность и значение физической культуры в процессе профессиональной подготовки студентов, в частности студентов педагогического профиля. В работе выделены цели, задачи, формы, педагогические условия и средства физического воспитания учащихся вузов. В теоретической части рассматривается роль физической культуры в педагогических вузах, её значение в формировании личностных и физических качеств ребенка. В практической части представлены результаты исследования, направленного на выявление отношения студентов педагогического вуза к дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту (общая физическая подготовка)». Предложенные в статье рекомендации – это возможные способы организации учебной деятельности в вузе, направленной на формирование уровня готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной деятельности, способствующие повысить динамичность и вариативность образовательного процесса.

Ключевые слова: **физическая культура, институт, учитель, болезнь, ученик, физическое воспитание, педагогическое образование, вуз, студенты.**

«Учитель – важнее профессии нет!» – это слова доктора пед. наук, профессора, президента Ставропольского государственного педагогического института Л.Л. Редько.

Важность профессии учителя отмечали еще в древние времена, так, например, Сенека говорил: «Кого боги хотят покарать, того они делают педагогом», У. Черчилль говорил о том, что школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать [1 – 10].

Президент Российской Федерации В.В. Путин в своём интервью говорил: «Нет ничего важнее профессии учителя в нормальном обществе...» [4]. Во все времена отмечается значимость профессии учителя.

Педагог в современном обществе играет важную роль, потому что он вырабатывает личностные, общественные ценности, воспитывает молодое поколение. Следовательно, можно отметить, что педагог формирует будущее общества, в первую очередь – здоровье всего человечества.

Здоровье – это ценность не только каждого человека, но и всего общества. Крепкое здоровье, сохраняемое и укрепляемое самим человеком, обеспечивает ему долгую и активную жизнь [2, с. 15].

В системе образования физическая культура носит оздоровительный характер, выполняя комплексы физических упражнений, человек укрепляет своё здоровье. Главная цель физического воспитания в педагогическом вузе – это совершенствование физической культуры личности, укрепление здоровья, психологической и физической подготовки и самоподготовки к профессиональной жизнедеятельности. Результативность этого процесса зависит от сознательной и активной деятельности студентов, их заинтересованности, стремлении овладеть новыми знаниями, умениями, направления системы физического воспитания.

Основной формой воспитания студентов в высшем учебном заведении являются занятия. Дисциплина «Элективные курсы по физической культуре и спорту (общая физическая подготовка)» в педагогическом вузе длится весь период обучения студентов. Занятия по физической культуре планируются в учебных планах, и за их проведение отвечают сотрудники кафедр физической культуры. Сама дисциплина по физическому воспитанию студентов предусматривает решение следующих задач:

1) сохранение и укрепление здоровья студентов;
2) воспитание волевых качеств, моральных и психологических;
3) сохранение или формирование опыта высокой трудоспособности;
4) формирование осознанной потребности к самовоспитанию, к саморазвитию;
5) знание необходимых методик для организации физического воспитания с учетом особенностей будущей трудовой деятельности.

Как известно, в настоящее время практически здоровыми рождаются 10% новорожденных (Н.К. Смирнова). Современные социологические исследования говорят о том, что около 25 – 30% первоклассников имеют отклонения в состоянии здоровья [3, с. 26]. В условиях нынешнего образования проблема воспитания культуры здорового образа жизни является достаточно актуальной. Обусловливает ее остроту снижение уровня ответственности современного человека за соблюдение здорового образа жизни. В наше время люди редко заботятся о собственном здоровье, предпочитая мерам профилактики и укрепления процедуры, которые подрывают физическое и психоэмоциональное состояние. Нарушения в работе организма могут быть вызваны спектром различных факторов, и чаще всего причиной их пагубного воздействия является сам человек. Наличие вредных привычек, подталкивающее человека к удовлетворению потребностей, понижающих активность и отягощающих общее состояние здоровья, является ведущей причиной, по которой ответственность современных людей за сознательное регулирование своего образа жизни интенсивно снижается. Проблема

ответственности за здоровый образ жизни в наше время действительно злободневна, и в сфере образования предпринимаются активные попытки ослабить ее воздействие на подрастающее поколение.

Известно, что здоровый образ жизни – это такой образ жизни, который основывается на отказе от вредных привычек и угрожающих здоровью потребностей, от которых подчас достаточно сложно отойти даже в условиях сознательного подхода к борьбе с негативным влиянием. Именно поэтому возникает необходимость в постановке вопроса об ответственности за здоровый образ жизни, его соблюдение и активную пропаганду. Рациональная организация своей жизнедеятельности как залог здорового образа жизни является обязанностью применительно к себе каждого человека и должна осуществляться целенаправленно и регулярно [1, с. 120].

Ответственность за здоровый образ жизни является необходимостью не только со стороны конкретного человека, но также со стороны социума, государства и всей мировой общественности, поскольку каждый из элементов оказывает свое индивидуальное воздействие на здоровье отдельных людей, народов и даже человечества. Здоровье выступает одной из непреходящих человеческих ценностей, поэтому требует к себе такого бережного отношения. Во многом именно от того, насколько человек внимателен к собственному здоровью, зависит его оптимальное состояние, не требующее медикаментозного и терапевтического воздействия.

Если говорить проще, здоровый образ жизни – это такой образ жизни, который базируется на принципах нравственности, имеет рациональную организацию, активен, основан на трудовой деятельности и в то же время защищен от неблагоприятного воздействия окружающей среды, позволяет до глубокой старости сохранять психическое и физическое здоровье [3, с. 20].

Процесс соблюдения здорового образа жизни не требует от человека выполнения действий, которые не являются для него посильными. Придерживаться принципов нравственного поведения учат каждого из нас с самого раннего возраста, достаточно не переступать границу морали, чтобы оставаться здоровым человеком в этическом плане. Рациональная организация собственного быта, к которой приучают детей в условиях дошкольного образования и дома, позволяет обеспечить контроль за выполнением личных дел и сторонних поручений, достичь высокого уровня собранности и концентрации. Активность дисциплинирует дух и развивает волю, вырабатывает стойкость к стрессовым ситуациям и условиям высокого физического напряжения. Труд тоже дисциплинирует человека, формирует характер, способствует интенсивному функционированию психологических и физиологических центров, оказывает влияние на интеллектуальное и физическое становление. Здоровый человек не может подвергаться экологически пагубному воздействию, наличие экологических факторов, способствующих ухудшению здоровья, автоматически делает людей нездоровыми, неспособными нести ответственность за здоровый образ жизни. В комплексе каждый из перечисленных аспектов позволяет достичь такого уровня здоровья, который ассоциируется с благополучным полноценным существованием на протяжении долгих лет жизни.

Полноценная жизнь человека немыслима без достаточно хорошего здоровья. Человек действительно не способен во всей широте своих способностей созидать и преодолевать задачи, связанные с трудовой деятельностью или бытом, если он не здоров. Таким образом, здоровье является фундаментом жизнеспособности человека, позволяет ему активно взаимодействовать с окружающими, реализовывать себя в творческой и профессиональной сферах, личностно расти.

Каждому присуще желание оставаться сильным, энергичным и бодрым в течение продолжительного времени, но далеко немногие дают себе отчёт в том, что поддержание такого состояния организма требует серьёзных усилий над собой. Немногие осмысливают, что соблюдение здорового образа жизни выступает залогом активной самореализации и социализации [2, с. 73].

На сегодняшний день формирование здорового образа жизни и представлений о нем является приоритетным направлением в работе образовательных организаций. Подобная заинтересованность в проблеме выработки здорового поведения у подрастающего поколения говорит о том, что степень заботы государства, проявляющаяся в грамотной социальной политике по отношению к детям, очень высока. Саму проблему формирования культуры здорового образа жизни следует относить к фундаментальным, сопровождающим человека на протяжении его эволюции. В наше время вопрос сохранения здоровья является не столько информационно-профилактическим, сколько педагогическим. Обосновано это, прежде всего, тем, что возникает необходимость в эффективном осуществлении организации воспитательного и учебного процессов с опорой на санитарно-гигиенические, социально-медицинские, психофизиологические и другие факторы.

Ответственность за здоровый образ жизни – это обязанность каждого человека, даже самого маленького. Неслучайно в решении вопроса формирования у детей культуры здорового образа жизни сегодня так заинтересованы образовательные инстанции, активно направляющие усилия на развитие у ребенка элементарных представлений о здоровье, здоровом образе жизни, его компонентах и принципах поддержания. Значимую роль в ходе становления у детей нацеленности на сознательное поддержание своего здоровья играют родители, поскольку выступают эталоном, их поведение дети проецируют на себя. В силу этого ответственность за сохранение и поддержание своего здоровья должны нести в первую очередь родители, а ребенок через действия ближайшего окружения по укреплению оптимального состояния организма будут ориентироваться на взрослых и придерживаться аналогичной позиции.

Ученик часто смотрит на своего педагога, а значит, учитель должен быть примером для подражания, то есть быть здоровым, активным, иметь хорошую форму. Для подтверждения своей гипотезы авторами был проведен социологический опрос «Важность преподавания физической культуры в педагогических вузах» на базе Ставропольского государственного педагогического института среди студентов 1-х и 4-х курсов. В исследовании принимало участие 100 человек: 60 первокурсников и 40 выпускников. Все респонденты были женского пола.

Цель исследования: выявить значимость дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту (общая физическая подготовка)» для студентов Ставропольского государственного педагогического института.

Задачи:

1. Разработать анкету.
2. Провести анкетирование среди студентов 1-х и 4-х курсов.
3. Сравнить статистические данные.

Опросник состоял из 8 вопросов. Перечень задаваемых вопросов представлен в табл. 1.

Таблица 1

№	Вопросы анкеты
1	На каком курсе вы учитесь?
2	Как вы понимаете здоровый образ жизни? Что это такое?
3	Посещаете ли вы занятия по физической культуре в вузе?
4	Занимает ли физическая культура важное место в вашей жизни?
5	С каких лет нужно прививать стремление к здоровому образу жизни?
6	Кто прививает ребенка к ЗОЖ?
7	Если вы свяжете свою жизнь с преподаванием, будете ли формировать у детей здоровый образ жизни? Если да, то как?
8	Ваш пол

В ходе обработки данных было выявлено, что все респонденты посещают занятия по физической культуре. На вопрос: «Занимает ли физическая культура важное место в вашей жизни?» 33% первокурсников ответили «нет», 100% выпускников дали положительный ответ. Все респонденты считают, что к здоровому образу жизни нужно приучать с рождения. На вопрос: «Кто прививает ребенка к ЗОЖ?» 53% первокурсников ответили, что семья, 42% – педагоги, 5% затруднились ответить. Будущие выпускники педагогического института отметили, что здоровый образ жизни у ребенка формируют педагоги – 79%, 18% считают, что семья. На вопрос: «Если вы свяжете свою жизнь с преподаванием, будете ли Вы формировать у детей здоровый образ жизни? Если да, то как?». Все 40 респондентов-выпускников ответили, что будут формировать здоровый образ жизни у своих учеников путем проведения уроков по данной теме, проводить различные мероприятия, игры, классные часы, соревнования. Мнения первокурсников разделились: 60% ответили, что формировать здоровый образ жизни они будут на своих уроках (занятиях), будут проводить спортивные мероприятия, а 40% отве-

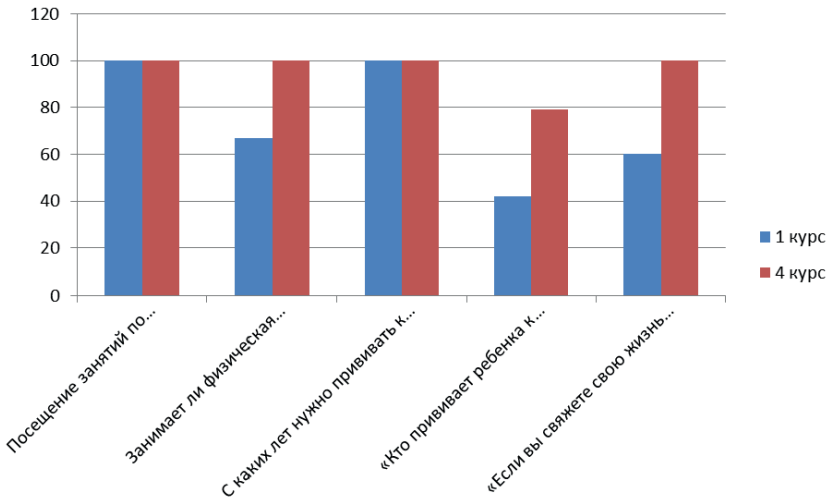


Диаграмма 1. Результаты проведенного исследования

тили, что никак не будут влиять на ЗОЖ своих будущих учеников. Все данные по обработке информации представлены в диаграмме 1.

Цель нашего исследования была достигнута. В процессе исследования мы выявили, что дисциплина «Элективные курсы по физической культуре и спорту (общая физическая подготовка)» занимает важную позицию в системе образования. На протяжении нескольких лет обучения студент, будущий учитель, понимает значимость преподаваемой дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту (общая физическая подготовка)». Благодаря практическим и теоретическим занятиям по физической культуре в вузе будущий учитель осваивает приемы и методы обучения здоровому образу жизни, помимо этого он укрепляет свое здоровье.

Таким образом, можно сделать вывод: если мы, преподаватели, будем рассказывать с раннего возраста о том, как нужно заботиться о своём здоровье (заниматься физической культурой, правильно питаться, закаляться, не употреблять алкоголь, не курить) и сами будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то можно надеяться, что будущее поколение вырастет более здоровым и развитым не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически.

Библиографический список

1. Барчуков И.С., Нестеров А.А. *Физическая культура и спорт. Методология, теория, практика.* Москва 2007.
2. Евсеев С.П. *Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы*. Москва 2004.
3. Смирнов Н.К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе*. Москва: АПК и ПРО, 2002.
4. Путин назвал три главные профессии в России. Available at: http://www.aif.ru/society/education/1352428

References

1. Barchukov I.S., Nesterov A.A. *Fizicheskaya kul'tura i sport. Metodologiya, teoriya, praktika.* Moskva 2007.
2. Evseev S.P. *Fizicheskaya kul'tura v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya: realii i perspektivy*. Moskva 2004.
3. Smirnov N.K. *Zdorov'esberegayuschie obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj shkole*. Moskva: APK i PRO, 2002.
4. Putin nazval tri glavnye professii v Rossii. Available at: http://www.aif.ru/society/education/1352428

Статья поступила в редакцию 25.06.20

УДК 371.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00678

***Paceva E.N.**, lecturer, Department of Defectology and Special Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: paceva.dsp@yandex.ru*

FORMATION OF PATRIOTISM AND SENSE OF NATIONAL PRIDE IN PUPILS OF COSSACK EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF KUBAN. The article discusses forming patriotism and feelings of national pride among students of Cossack educational organizations in the process of familiarizing themselves with the traditional culture of the Kuban Cossacks. In the framework of the Federal Target Program for the Development of Education for 2016-2020, one of the urgent areas of educational and upbringing work is the introduction of a regional component. In this regard, the author outlines the problem of regionalization of education, in the conditions of which the central place is occupied by educational work with orientations towards the ethnocultural values of society. The significance of traditional culture of the region in the process of developing moral and patriotic attitude of students is theoretically substantiated. The directions of activity of the Kuban Cossack educational organizations are described.

Key words: **national pride, patriotism, traditions of Cossacks, morality, upbringing, formation, education.**

***Е.Н. Пацева**, преп., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: paceva.dsp@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ЧУВСТВА НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ У УЧАЩИХСЯ КАЗАЧЬИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КУБАНИ

В статье рассматриваются вопросы формирования патриотизма и чувства национальной гордости у учащихся казачьих образовательных организаций в процессе приобщения к традиционной культуре кубанского казачества. В рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы одним из актуальных направлений учебной и воспитательной работы является введение регионального компонента. В связи с этим авторами обозначена проблема регионализации образования, в условиях которой центральное место занимает учебно-воспитательная работа с ориентаций на этнокультурные ценности общества. Теоретически обоснована значимость традиционной культуры региона в процессе формирования нравственных и патриотических установок обучающихся. Описаны направления деятельности кубанских казачьих образовательных организаций.

Ключевые слова: **национальная гордость, патриотизм, традиции казачества, нравственность, воспитание, формирование, образование.**

Содержание современного российского образования ориентировано на формирование у подрастающего поколения системы базовых идеалов, духовно-нравственных ценностей, чувства национальной гордости и патриотизма. В связи с этим одним из актуальных направлений учебной и воспитательной работы является введение регионального компонента как неотъемлемой части мировой и отечественной культуры. Решение данных задач осуществляется в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 гг. [1].

Регионы Российской Федерации играют важную роль в развитии политической, социально-экономической и культурной жизни государства. Региональная специфика гражданско-патриотического воспитания приобретает исключительную значимость в современных образовательных процессах, формирование личностных качеств, гражданско-патриотической позиции и национального самосознания каждого человека непосредственно связано с местом его проживания и ценностным отношением к своей малой родине. Этим обусловлена необходимость формирования чувства патриотизма и национальной гордости с ориентацией на этнические ценности как важнейшего фактора самоопределения граждан России.

Проблемы патриотического воспитания в условиях реализации региональной образовательной программы находят отражение в исследованиях большого количества ученых и педагогов. В настоящее время осуществляется поиск и реализация инновационных подходов и эффективных педагогических форм учебно-воспитательной деятельности с введением регионального компонента [2; 3].

В связи с обозначенными проблемами в рамках данной статьи нам представляется целесообразным рассмотреть формирование патриотизма и чувства национальной гордости у учащихся общеобразовательных организаций Краснодарского края казачьей направленности.

В настоящее время на Кубани функционируют 17 детских садов, 35 школ с региональным статусом «казачья образовательная организация», 7 кадетских корпусов и более 3 500 казачьих классов и групп на базе общеобразовательных организаций.

Основу нормативно-правовой базы, регулирующей учебно-воспитательную деятельность этих учреждений, составляют следующие документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 за № 273-Ф; Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики и департамента по делам казачества и военным вопросам от 2 ноября 2018 года за № 3908/81 «Об утверждении Порядка присвоения муниципальным и государственным образовательным организациям Краснодарского края регионального статуса «казачья образовательная организация»; Приказ Министерства образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края и департамента по делам казачества и военным вопросам Краснодарского края от 01.09.2016 за № 4177/76 «Об утверждении Положения о классах и группах казачьей направленности в образовательных организациях Краснодарского края».

Ключевым критерием в деятельности образовательных учреждений казачьей направленности является ориентация на проверенные временем традиции и общечеловеческие ценности, сформированные на протяжении вековой истории и культуры казачества [4]. В частности, большую значимость представляют традиционные, исторически сложившиеся принципы и подходы к воспитанию детей в казачьей общине, которые основываются на специфике региона,

а также учитывают современные индивидуальные потребности и интересы учащихся.

В исследованиях российских ученых отмечается, что современные условия, связанные с ростом национального и этнического самосознания, требуют обращения общества к культурно-историческим традициям, в частности традициям казачества, памятникам искусства, литературы и живописи как к эффективным средствам воспитания детей [5; 7; 8; 9]. По их мнению, комплексное применение в педагогическом процессе самобытной культуры казачества, основанной на любви к своей Родине и близким, будет способствовать усвоению обучающимися духовно-нравственных ценностей и формированию таких качеств характера, как заботливое отношение к семье и окружающим людям, гордость за свое Отечество, деятельностный подход к жизни и трудолюбие, а также становлению активной гражданской позиции [6].

Таким образом, являясь значимой частью общенационального педагогического опыта, региональная казачья система обучения и воспитания воплощает в себе принцип народности образования, обоснованный К.Д. Ушинским.

Обращаясь к деятельности казачьих образовательных организаций, классов и групп, функционирующих на территории Краснодарского края, следует отметить, что в их педагогической практике сформировались приоритетные направления, подходы и модели учебно-воспитательной работы.

Основополагающим среди них является межсистемный подход, обеспечивающий тесную взаимосвязь предметных областей с дополнительным образованием и воспитательной работой.

Так, например, на уроках литературы учащихся знакомят с фольклорными и современными произведениями кубанских авторов. В тематические планы основных дисциплин вводятся материалы по истории, особенностям кубанских говоров, быта, нравов казачества, а также осуществляются тематические экскурсии и встречи с представителями казачьего движения на Кубани.

В рамках предметно-тематического подхода вводятся факультативные курсы, на которых учащиеся осваивают прикладное творчество, знакомятся с воинскими обычаями и подвигами казаков со времён основания Запорожской Сечи до Великой Отечественной войны, изучают казачьи традиции, праздники и обряды. Подобные мероприятия формируют у подрастающего поколения чувство национальной гордости и патриотизма, укрепляют любовь к малой родине и России.

Этнокультурные традиции кубанских казаков используются и при организации модели ученического самоуправления, которая является основой самореализации личности обучающихся и необходимым условием для их социальной адаптации и формирования активной гражданской позиции. В рамках реализации данной модели на базе образовательных учреждений создаются органы детского самоуправления.

Являясь активными участниками подобных объединений, ученики осваивают следующие умения: руководство коллективом, ораторское искусство, развивают творческое мышление и инициативное отношение к окружающей действительности. Пробуют себя в различных социальных ролях, приобретают навыки самостоятельного планирования и организации индивидуальной и коллективной деятельности.

Функционирование органов детского самоуправления базируется на локальных нормативно-правовых актах («Книга атамана», «Положение о казачьем круге» и др.), что создает благоприятные условия для понимания учащимися закономерностей социально-политического устройства общества.

В контексте реализации ФГОС ОО особое значение приобретает такое нововведение в учебно-воспитательный процесс, как проектная деятельность, которая основана на разработке и реализации различных проектов научной, общественно-политической, патриотической направленности. В практике казачьих образовательных организаций данная модель функционирует с учетом региональных особенностей. Участвуя в проектировании, дети, с одной стороны, осваивают новые учебно-познавательные действия по постановке и решению конкретных исследовательских задач. С другой, благодаря введению регионального компонента углубляют свои знания в области истории и культуры казачества.

В русле патриотической направленности проектной деятельности среди учащихся казачьих классов и школ проводятся внутришкольные, районные и краевые конкурсы, викторины, олимпиады («Кубань - казачий край», «Летопись мужества», «Верой и славой венчанные воины благочестивые», «Моя малая родина» и др.). Организуются экскурсии по памятным местам города и края, посещения выставок, театров и культурно-массовых мероприятий, общественные акции с участием представителей казачьей организации Краснодарского края. Тем самым реализуется задача по формированию у учащихся нравственных качеств, гражданственных установок, чувства гордости за достижения и подвиги своего народа, желания стать продолжателями его традиций и защитниками идеалов и ценностей.

Важной особенностью гражданско-патриотического направления в воспитании является ориентация на включение учащихся в различные социально значимые виды деятельности, среди которых можно назвать волонтерские движения, оказание помощи ветеранам Великой Отечественной войны, активное участие в музейной работе и общественных акциях, а также проведение дополнительных занятий по этике, психологии экономике и праву. Данные виды работы с учащимися способствуют формированию активной гражданской позиции подрастающего поколения, мотивирует его на социально полезную деятельность, результатом чего является осознание приоритетности государственных и общественных интересов над личными.

Система военно-патриотического воспитания в казачьих образовательных учреждениях основана на формировании в сознании обучающихся чувства национальной гордости и долга, готовности к военной службе и защите Отечества, воспитании уважения к боевому прошлому России. В рамках курса в школах проводятся различные мероприятия по подготовке к службе в российской армии в духе военных традиций кубанского казачества («Казачий строй», «Основы военной подготовки» и т.д.). Разрабатываются программы по работе с допризывной молодежью («Достойные сыны России»). По достижении воспитанниками 14-летнего возраста им вручается удостоверение казака-призывника. А юноши и девушки старшего школьного возраста проходят военно-полевые сборы. Во время внеурочной деятельности проводятся внутришкольные, краевые и зональные соревнования и спартакиады, организуются туристические походы и экспедиции, преподаются военно-спортивные дисциплины (конная подготовка: джигитовка, рубка лозы; единоборства: «в грудки», «кулачные бои»; работа» с холодным оружием: шашкой, кинжалом, пикой, боевой косой, нагайкой; стрельба, плавание, гребля, легкоатлетические виды спорта: «казачья верста»), которые пронизаны духом кубанского казачества как носителя, хранителя и защитника народных знаний и ценностей.

Особая роль в воспитании юных последователей казаков принадлежит религиозному направлению. В структуру учебно-воспитательного процесса включатся дисциплины православной тематики («Основы православной культуры» и др.), на которых учащиеся знакомятся с библейской литературой, историей возникновения церквей и храмов, церковными обрядами и праздниками. В качестве гостей на таких уроках присутствуют и выступают представители православной церкви. Использование в воспитании потенциала нравственных заповедей православия и приобщение детей к вечным человеческим ценностям (необходимость делать добро, любовь к ближнему) обусловливает становление и развитие духовно-нравственных качеств личности.

Анализ учебно-воспитательной деятельности образовательных организаций казачьей направленности показал, что ознакомление детей с традиционной культурой кубанского казачества напрямую связано и с воспитанием добросовестного отношения к труду. На уроках трудового обучения и в процессе внеурочной трудовой деятельности учащиеся знакомятся с традиционными казачьими ремеслами, трудовые бригады учеников оказывают посильную помощь внешкольным производственным организациям, осуществляют работы по ремонту школьного здания и т.д.

Любовь к труду на благо своей страны, будучи одним из проявлений патриотизма, порождает потребность к трудовой деятельности. В свою очередь, результаты труда доставляют учащимся удовлетворение и мотивируют их к дальнейшей эффективной работе. В то же время в детском сознании формируется чувство гордости и одновременно созидательное отношение к окружающей действительности.

Немаловажным для организации эффективного процесса обучения и воспитания в казачьих образовательных учреждениях является использование так называемого диссеминационного направления, которое основывается на обмене опытом, идеями и достижениями в сфере инновационной образовательной деятельности между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. В структуре воспитательной работы данное направление предполагает использование готовых разработок, обеспечивающих результативность различных мероприятий. С этой целью регулярно проводятся семинары, конференции, встречи за круглым столом по обмену опытом между образовательными учреждениями казачьей направленности. В периодической литературе издаются научные и практико-ориентированные статьи, примеры авторских учебно-воспитательных программ, в сети Интернет функционируют информационные ресурсы. Ведут активную деятельность краевые координационные советы.

Таким образом, практика показывает, что введение регионального компонента в форме приобщения детей к традиционной культуре казачества является эффективным средством формирования патриотизма, гражданского самосознания и чувства национальной гордости за достижения своей Родины. В результате этого выпускники казачьих образовательных учреждений ощущают себя полноправными и ответственными гражданами России и патриотами Кубани, способными принимать самостоятельные решения и готовыми к верному служению Отечеству.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Национальная школа: концепция и технология развития*. Москва: Просвещение, 1993.
2. Наумов С.В. Регионализация образования и стратегия управления его развитием. *Интеграция образования*. 2004; № 4: 11 – 19.
3. Борисова Т. Вековые традиции казачества – основа воспитания социальной ответственности молодого поколения. *Социальная педагогика в России*. 2010; № 2: 33 – 39.

4. Котруца Л.Н. Формирование патриотического сознания учащихся в условиях современной школы. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2007; № 3: 176 – 183.
5. Гончарова О.В., Забровская О.В. Традиции воспитания детей в казачьей семье и общине как основа для создания духовно-нравственной развивающей среды воспитания подрастающего поколения. *Концепт*. 2018; № 9: 751 – 768.
6. Лукаш С.Н. *Воспитательное пространство культуры казачества: реалии XXI века:* учебно-методическое пособие. Армавир, 2007.
7. Саенко Л.А., Затеева Т.Г. Педагогический потенциал традиционной культуры казачества в патриотическом воспитании обучающейся молодежи. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2017; № 4 (208): 103 – 108.
8. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 1: 93 – 97.
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. Volkov G.N. *Nacional'naya shkola: koncepciya i tehnologiya razvitiya*. Moskva: Prosveschenie, 1993.
2. Naumov S.V. Regionalizaciya obrazovaniya i strategiya upravleniya ego razvitiem. *Integraciya obrazovaniya*. 2004; № 4: 11 – 19.
3. Borisova T. Vekovye tradicii kazachestva – osnova vospitaniya social'noj otvetstvennosti molodogo pokoleniya. *Social'naya pedagogika v Rossii*. 2010; № 2: 33 – 39.
4. Kotruca L.N. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya uchaschihsya v usloviyah sovremennoj shkoly. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2007; № 3: 176 – 183.
5. Goncharova O.V., Zabrovskaya O.V. Tradicii vospitaniya detej v kazach'ej sem'e i obschine kak osnova dlya sozdaniya duhovno-nravstvennoj razvivayuschej sredy vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *Koncept*. 2018; № 9: 751 – 768.
6. Lukash S.N. *Vospitatel'noe prostranstvo kul'tury kazachestva: realii XXI veka:* uchebno-metodicheskoe posobie. Armavir, 2007.
7. Saenko L.A., Zateeva T.G. Pedagogicheskij potencial tradicionnoj kul'tury kazachestva v patrioticheskom vospitanii obuchayuschejsya molodezhi. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2017; № 4 (208): 103 – 108.
8. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii nravstvennyh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 93 – 97.
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 22.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00679

***Potekhina E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*

SOLUTION OF MATHEMATICAL LOGIC TASKS BY MEANS OF APPLIED PROGRAMS. The article deals with a problem of the use of information technology in the teaching of mathematical disciplines to students of humanitarian specialties. The importance of using applied mathematical packages, namely MatCad, is considered. This instrumental environment has a friendly interface, they implement many standard and special mathematical operations, are equipped with powerful graphical tools and have their own programming languages, which allow to visualize mathematical operations that are difficult for students to understand. Therefore, the author suggests using the MatCad tool environment for solving mathematical logic problems. Computer support of mathematical logic represents opportunities aimed, on the one hand, at the formation of mathematical skills using computer technology, and on the other hand, at students mastering specific skills of applying information technologies in mathematics.

Key words: **mathematical disciplines, information technology, professional education, mathematical logic.**

***Е.В. Потехина,** канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ СРЕДСТВАМИ ПРИКЛАДНЫХ ПРОГРАММ

Статья посвящена проблеме применения информационных технологий в преподавании математических дисциплин студентам гуманитарных специальностей. Рассмотрена важность использования прикладных математических пакетов, а именно MatCad. Эта инструментальная среда имеет дружественный интерфейс, реализует множество стандартных и специальных математических операций, снабжена мощными графическими средствами и обладает собственными языками программирования, что позволяет визуализировать сложные для понимания студентов операции математической логики. Поэтому автор предлагает использовать для решения задач математической логики инструментальную среду MatCad. Компьютерная поддержка математической логики представляет собой возможности, направленные, с одной стороны, на формирование математических умений и навыков средствами компьютерной техники, с другой стороны – на овладение студентами конкретными навыками применения информационных технологий в математике.

Ключевые слова: **математические дисциплины, информационные технологии, профессиональное образование, математическая логика.**

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (далее – ФГОС) – это новое поколение и профессиональный стандарт педагога, предъявляющий к выпускникам педагогических вузов совокупность требований, основанных на овладении универсальными и общепрофессиональными компетенциями, а также трудовыми функциями, которые невозможно развить у обучающихся, используя традиционное (пассивное) обучение. Ведь традиционный подход в образовании базируется на знаниевой парадигме, согласно которой определенная система знаний, умений и навыков передается от преподавателя к студенту. В этом случае педагог является субъектом учебного процесса, а студент фактически рассматривается как целостный объект образовательного воздействия.

С позиции компетентностного подхода основным результатом образования является не только приобретение знаний, но и развитие компетентностей, а именно способностей применять знания и умения, а также успешно действовать на основе полученного опыта, в том числе и в процессе обучения. Очевидно, что традиционная знаниевая парадигма не способна решить проблему формирования компетентностей у студентов, что требует от преподавателей педагогических вузов изменений как в содержательной, так и в методической части дисциплин [1 – 10].

Применение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе содействует постоянному динамичному обновлению целей, содержания, средств, форм и методов процесса обучения и воспитания. Процесс информатизации образования – это не только следствие, но и стимул для развития ИКТ, определяющий более быстрое социально-экономическое развитие общества [6].

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста требуемого уровня и профиля, компетентного, ответственного, имеющего конкурентное преимущество на рынке труда, свободно владеющего полученной специальностью и ориентирующегося в смежных сферах деятельности, подготовленного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к непрерывному профессиональному росту, профессиональной и социальной мобильности; удовлетворение потребности личности в получении соответствующего образования.

Использование ИКТ в образовании рассматривается как одна из основных тенденций развития информационного общества. Применение ИКТ в образовательном процессе предоставляет студентам возможность приобрести навыки, которые необходимы в их жизнедеятельности и работе в современном обществе, а также создает предпосылки для изменения технологии полу-

чения новых знаний за счет более эффективной организации познавательной деятельности [4].

Публикации Е.В. Ашкинуса, Б.Б. Беседина, В.Р. Майера, Ю.Г. Гузуна, В.А. Далингера, М.Н. Марюкова, Ю.А. Добрышева, И. В. Дробышевой, И.В. Роберта, А.В. Якубова и другие посвящены проблеме использования компьютерных технологий в преподавании математических дисциплин в средней и высшей школе. Главный акцент в данных исследованиях ставится не только на создании программно-педагогических средств для учебных целей с методикой их применения, но и на разработке соответствующих компьютерно ориентированных методик изучения отдельных разделов и тем школьных и вузовских курсов по математике. В процессе изучения математических дисциплин использование ЭВМ имеет большие возможности. Это показал анализ этих исследований.

Именно профессионально направленное обучение соответствует второму компоненту цели обучения математике – формированию навыков математического моделирования в сфере будущей профессиональной деятельности. И в самом деле, присутствие данных навыков показывает наличие опыта решения учебных профессионально ориентированных математических задач, который может быть получен только в контексте профессионально направленного обучения (рассмотрения на занятиях задач данного типа, проблемных ситуаций, деловых игр и др.). По сути, речь идет о формировании навыков применения знаний на практике. Тем не менее на каждом из этих этапов, как уже отмечалось, существуют помехи: нехватка учебных часов для математических спецкурсов, содержание обучения, не способствующее получению качественных знаний, а также низкая востребованность математики в специальных дисциплинах.

Образовательный стандарт подготовки учителей информатики предполагает глубокое изучение предмета «Математическая логика», формирование профессиональных компетенций требует, в том числе, прикладной направленности изучаемого предмета.

В настоящий период времени процесс информатизации общества – это один из наиболее существенных глобальных процессов в современном мире, и среди его приоритетных направлений можно выделить информатизацию образования, создающую материально-методическую базу для развития и возникновения новых методов и форм обучения.

Одним из последних достижений в области средств решения прикладных задач – физико-математический пакет, позволяющий выполнять математические расчеты не только в численном, но и в аналитическом (символьном) виде.

Интерфейс Mathcad целиком соответствует стандартам среды Windows, очень понятен и прост. Все математические объекты графики могут быть введены при помощи щелчка мыши из движущихся палитр. Пользователь обучается в процессе работы, «на ходу», с помощью многочисленных сообщений от системы.

Графическая среда Mathcad предоставляет возможность писать математические формулы обычным способом, выразительно и гибко предоставлять данные графически.

Документ Mathcad состоит из различных типов областей. Для того чтобы создать текстовую область, необходимо нажать кнопку «А» на панели инструментов. Математические области появляются, когда вы щелкаете в пустом пространстве (появляется визир – красный крестик, фиксирующий место, где вы вводите формулу). Области на экране можно легко перетаскивать с помощью мыши.

Большинство математических формул записываются в рабочий документ Mathcad точно так же, как они записываются на обычном листе бумаги. При помощи клавиш +, -, *, / вводятся знаки арифметических операций [5].

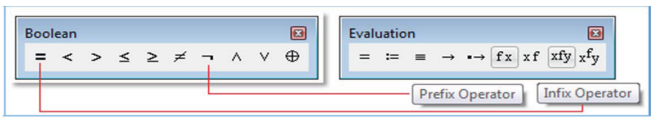


Рис. 1. Панель булевых операторов в Mathcad 15 (слева)

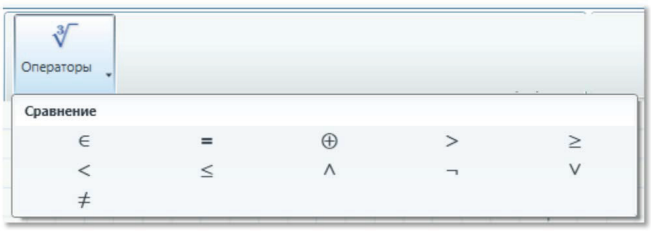


Рис. 2. Панель булевых операторов в MathcadPrime

В процессе ввода более сложных операций используются кнопки палитры операторов Mathcad, расположенные на экране слева. Чтобы перейти от одной палитры к другой, нужно нажать на цифру над палитрой.

Документ Mathcad, объединяющий текст, графику и формулы, выглядит как страница в учебнике или научной статье, но формулы являются «живыми» – при внесении изменений в любой из них Mathcad перерисует графики, пересчитает результаты и т.д.

В среде Mathcad существуют функции (реализованные в виде операторов префикса и инфикса – правая часть рис. 1), возвращающие только два значения: 1 или 0: Yes – No, True (Истина) – False (Ложь). Эти функции собраны в панели инструментов Boolean (английская версия Mathcad 15 – левая часть рис. 1) и Evaluation (русская версия MathcadPrime – рис. 2).

Существует четыре булевы функции одного аргумента (см. табл. 1), но на практике работают только с одной – с f_1, которая называется отрицанием (инверсией). Остальные три функции возвращают либо свой аргумент (функция f_2), либо константы 1 (f_3) и 0 (f_4).

Таблица 1

Булевы функции одного аргумента

a	f_1	f_2	f_3	f_4
0	1	0	1	0
1	0	1	1	0
Обозначение	¬a	a	1	0
	Not(a) !a ā			

В первой строке столбца Обозначение в табл. 1 (и табл. 2 ниже) показаны операторы Mathcad, реализующие булевы функции. Символ Ø (префиксный оператор отрицания или инверсии) расположен на панелях, показанных на рис. 1 и 2.

Таблица 2

Булевы функции двух аргументов

a b	f_1	f_2	f_3	f_4	f_5	f_6	f_7	f_8	f_9	f_{10}	f_{11}	f_{12}	f_{13}	f_{14}	f_{15}	f_{16}
0 0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0
0 1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0
1 0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
1 1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
Обозначение	∧	∨	=	⊕ ≠	≥	≤			>	<	¬a	¬b	a	b	1	0
	* × • И And & && min	+ ИЛИ Or | | max	↔ ≡ ⇔ Eqv ==	<> >< Xor !=	→ ⊇ ⇒ Imp	→ ⊇ ⇒ Imp	↓ ¬And	| ¬Or								

Таблица 2 разделена на две половины – «именную» (f_1 – f_8) и «безымянную» (f_9 – f_{16}). Вот названия первых восьми функций, скорее, семи («великолепная семерка»): две функции (f_5 и f_6) называются одинаково – импликация, или логическое следование.

f_1 – конъюнкция (логическое умножение);

f_2 – дизъюнкция (логическое сложение);

f_3 – эквивалентность (тождественность, равнозначность);

f_4 – неэквивалентность (неравнозначность, сумма по модулю, разделительная дизъюнкция);

f_5 и f_6 – импликация: f_5 – импликация (логическое следование) от a к b, f_6 – импликация (логическое следование) от b к a;

F_7 – функция (стрелка) Пирса (антидизюнкция, функция Даггера, функция Вебба);

f_8 – функция Шеффера (антиконъюнкция).

Остальные восемь функций в таблице 2 (f_9 – f_{16}, так же как и последние три функции в табл. 1) не имеют ни названий, ни практического применения. Это либо константы (f_{15} и f_{16}), либо функции только одного аргумента (f_{11} – f_{14}). Название, да и то условно, может быть дано только функциям f_9 и f_{10}: инверсия (отрицание) импликации. Но эти две функции обычно применимы только к вещественным аргументам: пример π > e = 1 (да, численное значение отношения окружности к ее диаметру больше численного значения основания натурального логарифма).

Таким образом, мы продемонстрировали некоторые возможности использования среды Mathcad для решения задач математической логики.

Возможности этой среды во многом позволят нам реализовать принцип наглядности в обучении, а также расширить возможности компетентностного подхода к обучению студентов гуманитарных специальностей, а именно продемонстрировать свои знания в области математической логики в электронной среде Mathcad.

Библиографический список

1. Есипов А.С. Логические основы построения и работы компьютеров. *Компьютерные инструменты в образовании*. 2000. Available at: http://www.aec.neva.ru:8081/journal
2. Васильев А.Н. *Maple 8. Самоучитель*. Москва: Диалектика, Вильямс, 2003.
3. Говорухин В., Цибулин В. *Компьютер в математическом исследовании: Maple, MATLAB, LaTeX*. Учебный курс. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2001.
4. Очков В.Ф. Mathcad и нечеткая логика. *КомпьютерПресс*. 1998; № 8. Available at: http://twt.mpei.ac.ru/ochkov/F_log.htm
5. Шарыгин И.Ф. Математическое образование: вчера, сегодня, завтра… *Скепсис*: многопредметный научно-просветительский электронный журнал. Москва, 2001. Available at: http://scepsis.ru/library/id_638.html
6. Татур Ю.Г. *Образовательная система России: высшая школа*. Москва, 1999.
7. *О Концепции развития математического образования в РФ*. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р. Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/
8. Потехина Е.В. Поддержка курса математической логики средствами информационных технологий. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (70): 329 – 330.
9. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
10. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 66 – 69.

References

1. Esipov A.S. Logicheskie osnovy postroeniya i raboty komp'yuterov. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii*. 2000. Available at: http://www.aec.neva.ru:8081/journal
2. Vasil'ev A.N. *Maple 8. Samouchitel'*. Moskva: Dialektika, Vil'yams, 2003.
3. Govoruhin V., Cibulin V. *Komp'yuter v matematicheskom issledovanii: Maple, MATLAB, LaTeX*. Uchebnyj kurs. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2001.
4. Ochkov V.F. Mathcad i nechetkaya logika. *Komp'yuterPress*. 1998; № 8. Available at: http://twt.mpei.ac.ru/ochkov/F_log.htm
5. Sharygin I.F. Matematicheskoe obrazovanie: vchera, segodnya, zavtra… *Skepsis*: mnogopredmetnyj nauchno-prosvetitel'skij `elektronnyj zhurnal. Moskva, 2001. Available at: http://scepsis.ru/library/id_638.html
6. Tatur Yu.G. *Obrazovatel'naya sistema Rossii: vysshaya shkola*. Moskva, 1999.
7. *O Koncepcii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v RF*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 dekabrya 2013 g. N 2506-r. Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/
8. Potehina E.V. Podderzhka kursa matematicheskoj logiki sredstvami informacionnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 329 – 330.
9. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
10. Gorbunova N.V., Vezetiu E.V. Mediaobrazovatel'nye tehnologii v sisteme formirovaniya informacionnoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 66 – 69.

Статья поступила в редакцию 29.06.20

УДК 378.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00680

Potiayev P.Yu., *postgraduate, Pedagogy Department, Federal State military educational institution of higher education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: potiay@mail.ru*

Pshenichnikov K.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: batbi1@mail.ru*

METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING CONSTRUCTION OF SNOW SHELTERS FOR OPERATIONS IN ARCTIC CONDITIONS TO MILITARY SERVICEMEN. The article proves the necessity, importance and relevance of ensuring the survival of military personnel by training them to build snow shelters that protect them when performing tasks in the harsh climatic conditions of the Far North. Human survival in extreme conditions depends on the arrangement of its Arctic settling. To escape the harsh conditions of the North and protect yourself from a blizzard, you can only use a snow shelter and a fire. In order for military personnel to perform combat tasks and survive in the harsh conditions of the Far North, they need to know various aspects of shelter construction. The article describes in detail a method of construction of various types of snow-shelter type snow hut, snow chum, snow hole, igloo. The authors describe under what conditions it is advisable to construct a particular structure from snow, showing their distinctive properties that need to be taken into account when determining the feasibility of their structures. The authors conclude that in order to successfully perform combat tasks in the Far North, military personnel of Arctic units need to know what classification of shelters from the adverse effects of the external climate environment of the Arctic to use for shelter equipment, be able to choose a place for construction, and also have skills in how to construct them.

Key words: **Arctic, Extreme North, arctic conditions, servicemen, cold, snow, ice, snow shelter.**

П.Ю. Потяев, *адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: potiay@mail.ru*

К.А. Пшеничников, *аспирант, ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет», г. Благовещенск, E-mail: batbi1@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СООРУЖЕНИЮ СНЕЖНЫХ УКРЫТИЙ ДЛЯ ДЕЙСТВИЙ В АРКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

В статье доказана необходимость, важность и актуальность обеспечения выживаемости военнослужащих посредством обучения их сооружению снежных укрытий, обеспечивающих защиту при выполнении задач в суровых климатических условиях Крайнего Севера. Выживание человека в экстремальных условиях зависит от обустройства его арктической стоянки. Спастись в тяжёлых условиях Севера и защититься от пурги можно только с помощью снежного укрытия и разведения огня.

Для того чтобы военнослужащим выполнять боевые задачи и выживать в тяжёлых условиях Крайнего Севера, им необходимо знать различные аспекты сооружения укрытий. В статье подробно рассмотрена методика сооружений из снега различного типа: укрытие типа снежной хижины, снежный чум, снежная нора, иглу. Авторы подробно рассказывают, при каких условиях целесообразно сооружать то или иное укрытие из снега, показаны их отличительные свойства, которые нужно учитывать при определении целесообразности их сооружений. Авторы делают вывод о том, что для успешного выполнения боевых задач в условиях Крайнего Севера военнослужащим арктических подразделений необходимо знать классификации убежищ от неблагоприятного воздействия внешней климатической среды.

Ключевые слова: **Арктика, Крайний Север, арктические условия, военнослужащий, холод, снег, лед, снежное укрытие.**

Стратегические приоритеты государственной политики Российской Федерации в Арктике требуют совершенствования обучения и воспитания личного состава в суровых климатических условиях. Для исключения возникновения дисбаланса сил созданная российская группировка войск в Арктике активно развивает свои возможности и является необходимым и достаточным условием для обеспечения национальной безопасности и эффективного освоения региона [1 – 10].

Погодные условия Крайнего Севера очень трудные и опасные для человека. Выживание военнослужащего является главной задачей в суровой климатической обстановке. Одним из факторов выживания в полевых арктических условиях будет являться качественно сооруженное укрытие.

Результаты исследований Н.А. Агаджаняна и П.Г. Петровой подтверждают, что необходимость учета важнейших физико-климатических факторов неблагоприятных условий Арктического региона (длительная полярная ночь, низкие

атмосферные температуры, сильные ветры и т.д.) требует совершенствования содержания и методики подготовки к выживаемости военнослужащих, способности сохранения как физических, так и духовных сил каждого военнослужащего для выполнения боевой задачи [1, с. 207].

Выживание – это искусство остаться в живых, оказавшись один на один с природой. При этом наибольшее значение в создавшейся ситуации имеют физическое состояние, моральный дух и специальные знания [7, с. 3].

В ходе проведенного анализа использованной литературы В.Г. Воловича [4], научных статей В.М. Грызлова [5,], И.А. Фомина [8], Е.И. Федака [9] и др. по изучению методов подготовки военнослужащих к службе в условиях Арктики установлено, что формирование у военнослужащих предметной и практической компетенций в сооружении снежных укрытий способствует выживанию личного состава в арктических условиях.

Разнообразные снежные укрытия, такие как иглу, снежные пещеры и хижины, возведённые за несколько часов, не только укрывают военнослужащего от порывов ветра, но и обеспечивают ему комфортное пребывание при доступном источнике тепла.

В зависимости от погодных условий свойства и характеристики снега могут меняться (плотность, хрупкость, рыхлость и прочие). Командир подразделения должен быть крайне осмотрительным, так как именно он выбирает место для строительства снежного укрытия. Еще по маршруту движения он должен отмечать участки, пригодные для строительства укрытия, чтобы в случае необходимости была возможность вернуться к ним. Также следует понимать, что сопротивляемость человека к условиям Крайнего Севера находится в зависимости от его морально-психологического состояния. Доказано, что у человека, предающегося панике, шанс выживания весьма низок. Однако психологический настрой, такой как *«Я не замёрзну, я должен выжить!»,* увеличивает шанс на выживание военнослужащего и позволяет эффективно распределять силы.

Первое, что должен уяснить военнослужащий, – это то, что выживание человека в экстремальных условиях зависит в первую очередь от обустройства его арктической стоянки. Многие исследователи Арктики утверждают [3], что спастись в тяжёлых условиях Севера и защититься от пурги можно только с помощью снежного укрытия и разведения огня. Исходя из того, что военнослужащему должны выделяться на сон как минимум восемь часов, можно сказать, что строительство укрытия необходимо соорудить в кратчайший срок. Стоит отметить, что не нужно строить убежище всем вместе или по очереди. Все оставшиеся военнослужащие оказывают помощь в строительстве, а именно режут и подают снежные блоки, заготавливают дрова, выгребают снег из туннеля. При этом необходимо всю лишнюю теплую и шерстяную одежду снять, чтобы после работы надеть её сухой. Также командир должен контролировать, чтобы каждый военнослужащий выполнял какую-либо работу, так как, просто сидя на месте, человек замерзнет, а при отсутствии костра согреться можно, только двигаясь. Перед тем, как приступать к сооружению укрытия, военнослужащим следует определиться с его размером, который играет немаловажную роль. Убежище большого размера холоднее, но удобнее для человека. Однако при наличии тёплой одежды, подходящего обмундирования и нагревательных средств можно построить укрытие с местами для хранения провизии и имущества.



Рис. 1. Снежная хижина

Укрытие типа снежной хижины (рис. 1) сооружается в условиях, когда снег неглубокий. Ледяные блоки при этом следует расположить так, чтобы крыша не касалась головы сидящего в ней человека. В качестве верхней части укрытия стоит применять материал из полотна ткани или полиэтилен, придавив любым другим материалом, например, снежными блоками. При наличии мокрого снега его можно скатать в шары для избежания проникновения холодного воздуха. Построив убежище такой формы, военнослужащий должен расположить шары по краям, заделав промежутки между ними, для защиты себя от резких порывов ветра и даже сильной пурги.

При наличии неглубокого снега в несколько сантиметров сооружается снежный чум. Сначала строится его скелет, в качестве которого можно использовать лыжи и жерди, крепко связанные в верхней части. После чего конструкцию необходимо защитить тонкими блоками из снега и залатать ими промежутки в ней для защиты от воздуха (рис. 2).



Рис. 2. Снежный чум

Данное сооружение выступает самым оптимальным укрытием для нескольких человек.

В экстремальных ситуациях, при нехватке времени может сооружаться снежная нора.

Данное убежище не имеет таких теплоизолирующих свойств, как снежный чум, однако она лучше защищена от ветра, нежели открытые укрытия. Входное отверстие должно быть рассчитано на одного человека, но иметь радиус не менее 50 см. Военнослужащим необходимо выкапывать нору под уклоном.



Рис. 3. Снежная нора

При данном действии военнослужащий будет размещаться на своеобразной воздушной подушке. Само укрытие необходимо выстлать каким-либо материалом.

При обморожении ног располагаться военнослужащему следует головой наружу. Несмотря на то, что снежная нора не такое тёплое укрытие, как берлоги и пещеры, она является наиболее оптимальным вариантом по сравнению с укрытиями открытого типа, например, ямами, траншеями и хижинами, так как лучше защищает от порывов ветра и пурги.

Также к плюсам данного убежища следует отнести экономичность, его можно соорудить без наличия подручных средств.

При сильном снежном ветре со снегом, вход норы необходимо сооружать параллельно направлению ветра, так как при завале снегом норы образовавшуюся снежную стенку практически невозможно выбить (рис. 3).

Использование льда и снега в качестве базового строительного материала или составного элемента строительных конструкций характерно для регионов с наиболее холодным климатом. Одним из самых известных примеров таких построек является зимнее жилище эскимосов – иглу. Оно представляет собой постройку куполообразной формы, собранную из плит, сделанных из снега или льда [6, с. 135].

Одно из главных достоинств иглу – это то, что внутри неё можно разводить костёр, устанавливать печки. Построение укрытия типа иглу (рис. 4) необходимо осуществлять в следующей последовательности: сначала нужно выбрать поверхность без выпуклостей с большой глубиной снега. Далее необходимо обозначить окружностью место, по которому будет проходить укладка снежных



Рис. 4. Внешний вид иглу

блоков. Расстояние между стенками должно соответствовать: для одного человека два с половиной метра; для двух человек – два метра и восемьдесят сантиметров; для трёх человек – около трёх метров; для четырёх – три с половиной метра. Нарезку блоков необходимо производить по следующим параметрам: длина 50 сантиметров, ширина 40 сантиметров и толщина около десяти сантиметров. Из тяжёлого снежного валуна необходимо вырезать блоки при помощи ножа или лопаты, подрезая его на глубину десяти сантиметров и врезаясь ещё одним острым предметом в основание.



Рис. 5. Последовательность сооружения иглу

В случае крайней необходимости военнослужащие могут использовать для строительства подручные средства, например, пряжки ремней. Данный процесс, однако, займёт больше времени. Стоит выделить два основных вида иглу. Их главные отличия в том, что в первом типе блоки укладываются спиралью с левой стороны на правую, поверх помещаются две или три пологие плитки (рис. 5). Во втором варианте спираль будет идти с правой стороны, а отверстие в потолке укрытия закрываться с помощью особого многогранного блока. Сооружая укрытие типа иглу, следует выполнять определённые требования:

1. Для придания иглу устойчивости блоки, располагающиеся по соседству, не должны состыковываться с углами, которые находятся снизу.
2. Стыковочные линии, которые проходят по вертикали, не должны совпадать с такими же стыками в соседних рядах.
3. Блоки необходимо класть более плотной поверхностью внутрь.
4. Образовавшийся в процессе строительства своеобразный солнечный колодец необходимо прикрыть несколькими особыми многоугольными блоками или несколькими пологими плитками.
5. В целях выведения углекислого газа из снежного укрытия и продуктов горения печи или костра в куполе пробивается отверстие в зависимости от размеров иглу.



Рис. 6. Разведение костра в иглу

Щели в конструкции можно закрыть снегом. Если входной лаз находится на одном уровне с полом, следует установить место для отдыха на высоте тридцать сантиметров. Лежанки располагаются, как правило, либо с обеих сторон от прохода, либо с одной. При разведении костра с целью отвода дыма из укрытия выбуривается окружность в его верхней части, диаметром в десять сантиметров. Костёр внутри иглу, как правило, следует разводить из сухих дров, так как они будут меньше дымить (рис. 6). Для отвода дыма можно вырезать в иглу ещё одно окно, которое позже закрывают блоком. Иглу является одним из самых лучших убежищ, так как оно может спасти военнослужащих от даже самой ненастной погоды. Военнослужащий арктического подразделения, который в совершенстве владеет навыками сооружения укрытия из снега, может построить иглу за короткий промежуток времени, тем самым сохранив боеспособность к выполнению поставленной задачи.

Для того чтобы военнослужащие могли выполнять боевые задачи и выживать в тяжёлых условиях Крайнего Севера, им необходимо знать следующие аспекты сооружения укрытий:

– выбирать место постройки укрытия необходимо с учетом отсутствия прямого попадания на него солнечного света;
– сооружать снежную конструкцию необходимо только при 0°С температуры и ниже, если температура будет выше, начнется процесс таяния снега, что приведёт к нарушению качества конструкции;
– выбирать снег только хорошего качества, слежавшийся и уплотненный действием ветра, чтобы его можно было резать блоками;
– при сооружении снежных укрытий (снежный чум и пр.) необходимо использовать подручные материалы при этом несущие балки (жерди, палки) сооружения должны быть крупными, чтобы выдерживать нагрузку.

Таким образом, для успешного выполнения боевых задач в условиях Крайнего Севера военнослужащим арктических подразделений необходимо знать, какую классификацию убежищ от неблагоприятного воздействия внешней климатической среды Арктики использовать для оборудования укрытия, уметь выбирать место для строительства, а также иметь навыки способов их сооружения.

Занятия с военнослужащими по сооружению укрытий, проводимые в рамках боевой подготовки, играют значительную роль в боеспособности арктического подразделения.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Петрова П.Г. Человек в условиях Севера. Москва: Крук, 1996.
2. Акимов В.А., Козлов К.А., Косоруков О.А. *Современные проблемы Арктической зоны Российской Федерации*. Москва, 2014.
3. Богданов В.Н. *Российская Арктика: возможности XXI века*. Москва, 2018.
4. Волович В.Г. *Человек в экстремальных условиях природной среды*. Москва, 1983.
5. Грызлов В.М., Лагунов А.И. Актуальные вопросы разработки квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке офицеров для арктических подразделений. *Вестник Академии военных наук*. 2016; № 1: 42 – 44.
6. Мельников В.П., Федоров Р.Ю. Роль природных криогенных ресурсов в традиционных системах жизнеобеспечения народов Сибири и Дальнего Востока. *Вестник Томского государственного университета*. 2018; № 426: 135.
7. Молодан И. *Автономное выживание и медицина в экстремальных условиях*. Москва, 2018.
8. Фомин И.А. Особенности методики обучения курсантов военных вузов передвижению на лыжах в арктических условиях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; Выпуск 65, Ч. 1: 212.
9. Федак Е.И., Потяев П.Ю. Совершенствование методики обучения курсантов применению ездовых собак и упряжек для действий в арктических районах. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 125 – 128.
10. Потяев П.Ю. Обучение военнослужащих мотострелковых подразделений (арктических) приемам изготовки к стрельбе при передвижении на лыжах в условиях Арктики. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 167.

References

1. Agadzhanyan N.A., Petrova P.G. Chelovek v usloviyah Severa. Moskva: Kruk, 1996.
2. Akimov V.A., Kozlov K.A., Kosorukov O.A. *Sovremennye problemy Arkticheskoj zony Rossijskoj Federacii.* Moskva, 2014.
3. Bogdanov V.N. *Rossijskaya Arktika: vozmozhnosti XXI veka*. Moskva, 2018.
4. Volovich V.G. *Chelovek v `ekstremal'nyh usloviyah prirodnoj sredy*. Moskva, 1983.
5. Gryzlov V.M., Lagunov A.I. Aktual'nye voprosy razrabotki kvalifikacionnyh trebovanij k voenno-professional'noj podgotovke oficerov dlya arkticheskih podrazdelenij. *Vestnik Akademii voennyh nauk*. 2016; № 1: 42 – 44.
6. Mel'nikov V.P., Fedorov R.Yu. Rol' prirodnyh kriogennyh resursov v tradicionnyh sistemah zhizneobespecheniya narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 426: 135.
7. Molodan I. *Avtonomnoe vyzhivanie i medicina v `ekstremal'nyh usloviyah*. Moskva, 2018.
8. Fomin I.A. Osobennosti metodiki obucheniya kursantov voennyh vuzov peredvizheniyu na lyzhah v arkticheskih usloviyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; Vypusk 65, Ch. 1: 212.
9. Fedak E.I., Potyaev P.Yu. Sovershenstvovanie metodiki obucheniya kursantov primeneniyu ezdovyh sobak i upryazhek dlya dejstvij v arkticheskih rajonah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 125 – 128.
10. Potyaev P.Yu. Obuchenie voennosluzhaschih motostrelkovyh podrazdelenij (arkticheskih) priemam izgotovki k strel'be pri peredvizhenii na lyzhah v usloviyah Arktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 167.

Статья поступила в редакцию 21.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00681

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University, Moscow region, Village of Elektroizolyator; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Okunev S.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: okynstepan92@gmail.com*
Lapshova I.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: irinaroshina@yandex.ru*

APPLICATION OF HUMANITARIAN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE LAWYERS. The article examines the role of humanitarian technologies in the process of forming professionally important qualities of future lawyers, and analyzes the views of researchers on the essence of professionally important qualities and humanitarian technologies. Considerable attention is paid to the classification of professionally important qualities of a lawyer's personality, as well as to the consideration of modern humanitarian technologies used in education and affecting their formation. The development of professionally important qualities of future lawyers is an integral part of the didactic process.The authors come to the conclusion that the acquisition of professionally significant qualities by students receiving legal education contributes to the further qualitative performance of their professional activities, and one of the effective mechanisms for the development of professionally significant qualities is the Humanities.

Key words: **professionally important qualities, humanitarian technologies, professional education, legal education, didactic process.**

Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
С.А. Окунев, *аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: okynstepan92@gmail.com*
И.А. Лапшова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: irinaroshina@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В статье исследуется роль гуманитарных технологий в процессе формирования профессионально важных качеств будущих юристов, приводится анализ взглядов исследователей относительно сущности профессионально важных качеств и гуманитарных технологий. Значительное внимание уделено классификации профессионально важных качеств личности юриста, а также рассмотрению современных гуманитарных технологий, применяемых в образовании и влияющих на их формирование. Формирование профессионально важных качеств будущих юристов является неотъемлемым элементом дидактического процесса. Авторы приходят к мнению, что приобретение студентами, получающими юридическое образование, профессионально значимых качеств способствует в дальнейшем качественному выполнению ими своей профессиональной деятельности, а одним из эффективных механизмов в развитии профессионально значимых качеств являются гуманитарные технологии.

Ключевые слова: **профессионально важные качества, гуманитарные технологии, профессиональное образование, юридическое образование, дидактический процесс.**

Построение правового государства не может быть реализовано без качественной подготовки специалистов в сфере юриспруденции. При этом в процессе их обучения немаловажную роль играет не только получение всех необходимых знаний, но и формирование профессионально важных качеств будущих юристов.

Существуют различные подходы к трактовке определения «профессионально важные качества».

Интересное понятие «профессионально важных качеств» приводится А.В. Карповым. Он определяет их как «индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью» [1, с. 190].

Схожая по результативным параметрам формулировка приводится в работах А.К. Марковой, которая подчеркивает, что «профессионально важные качества – это качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам (надёжность, производительность)» [2, с. 83]. Данные качества служат предпосылкой профессиональной деятельности.

В.Д. Шадриков, в свою очередь, считает, что «профессионально важные качества» являются «индивидуальными качествами субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [3, с. 67].

В качестве профессионально важных качеств можно выделить общесоматические (конструкционные) и нейродинамические свойства личности, свойства психических процессов, направленность и интересы, убеждения и мировоззрение, а также моральные качества и потребности индивида.

Рассмотрев различные подходы к изучаемому вопросу, под профессионально важными качествами мы понимаем совокупность качеств и свойств специалиста, необходимых для успешного и качественного осуществления профессиональной деятельности.

В своей совокупности профессионально важные качества устанавливают границы компетенций, требующихся для обеспечения высокого уровня профессионального мастерства. В настоящее время не существует единого перечня профессионально важных качеств юриста, кроме того, отсутствует единые подходы к их классификации. В научной литературе существует весьма разнообразные наборы качеств, которые должны быть присущи юристам [4].

Проблема исследования профессионально важных качеств личности юриста является одним из наименее изученных вопросов в правовой теории. Вопросы воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов рассматриваются в работах О.В. Афанасьевой, А.В. Пищелко [5], А.Э. Жалинского [6], А.С. Кобликова [7], Е.А. Красниковой [8] и др. Большой интерес в изучаемом вопросе представляют научные труды В.В. Романова. В своих работах он классифицирует профессионально важные качества юристов посредством факторов профессиональной пригодности [9].

На основе изученной и проанализированной литературы, мы можем говорить о том, что к профессионально важным качествам юриста следует отнести

такие как справедливость, ответственность, совесть, законопослушность, сдержанность, стрессоустойчивость, аналитический склад ума, творческое мышление, интуиция, профессионально развитая память и воображение, ораторское мастерство, ассертивность, умение убеждать и входить в доверие.

Формирование профессионально важных качеств будущих юристов является неотъемлемым элементом дидактического процесса. Для решения этой задачи преподавателями-юристами весьма успешно могут применяться педагогические знания о гуманитарных технологиях, которые не являются чем-то новым, но долгое время на фоне технического прогресса были отодвинуты на второй план. Так, например, М.С. Пак и И.А. Орлова указывают, что «гуманитарные технологии в педагогическом понимании – это социальные технологии, реализующие программы обучения, воспитания и духовного развития личности на основе комплексного использования знаний о человеке и его духовной культуре» [10, с. 8].

В педагогической литературе можно встретить сходное по своей сути определение, где «гуманитарная технология» понимается как «разновидность социальных технологий, основанная на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности» [11, с. 34].

Однако сегодня все чаще гуманитарные технологии не рассматриваются как разновидность социальных, а выступают по отношению к ним как равнозначные. К социальным технологиям, по мнению Б.Г. Юдина, следует обращаться тогда, когда приходится иметь дело с обществом в целом или с отдельными социальными группами [12]. Гуманитарные же технологии нацелены, как правило, на отдельную личность, гораздо реже – на несколько человек.

Исходя из последнего утверждения формирует свое представление и Н.Д. Узлов, который отмечает, что «гуманитарные технологии – это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого» [13, с. 64].

Весьма развернутое и глубокое определение «гуманитарных технологий» в образовании на данный момент представлено в работе А.Е. Митина и С.О. Филипповой, где они рассматриваются как «последовательность действий педагога, специально организованных для конкретной педагогической ситуации и обеспечивающих такое взаимодействие с учащимися или воспитанниками, которое оказывает целенаправленное влияние на их поведение за счет использования ресурсов, связанных с гуманитарными знаниями о личности (потребности, интересы, мотивы), что приводит к повышению эффективности решаемой в данный момент педагогической задачи (обучения, воспитания, развития и т.п.)» [14, с. 258].

Таким образом, проанализировав вышеуказанное, можно выделить основные признаки, присущие гуманитарной технологии в педагогике:

1) гуманитарные технологии опираются на комплексные знания о личности, ее внутреннем мире;

2) они направлены на всестороннее и свободное развитие обучающихся, на создание способствующих этому условий;

3) гуманитарные технологии нацелены прежде всего на эффективное решение поставленных педагогических задач;

4) гуманитарные технологии в процессе применения подразумевают диалогичность, которая влияет на характер индивидуально-личностных отношений преподавателя и обучающегося. Диалогичность направлена на то, чтобы участники педагогического процесса пришли к взаимопониманию, выработали общий язык общения, что, в конечном итоге, позволит достичь поставленной цели.

Принято считать, что педагогические технологии по своей сути гуманитарны, т.е. направлены на человека, обучающегося. Но не все педагогические технологии можно отнести к гуманитарным, а только те, которые полностью отвечают всем требованиям и признакам, присущим гуманитарным технологиям в педагогике.

В настоящее время в образовательной практике для формирования профессионально важных качеств будущих юристов могут активно применяться такие гуманитарные технологии, как:

– скэффолдинг, или технология «угасающей помощи». Технология скэффолдинга показывает эффективные результаты взаимодействия в ходе самостоятельной работы студентов в процессе получения ими профессионального образования. Она помогает совершенствовать уровень интеллектуального развития, развивать широкий кругозор и эрудированность; глубину, гибкость, критичность, прогностичность и аналитические способности мышления; настойчивость и уверенность в себе, умение контролировать ход и результаты деятельности и др.;

– гуманитарная экспертиза. Наиболее часто технология гуманитарной экспертизы представлена экспертизой научно-исследовательской деятельности студентов. Научная деятельность помогает будущим юристам развить навыки научного творчества, умения постановки целей, задач, выявления проблем и нахождения способов их решения;

– технология обучения методом кейсов. Технология методом кейсов формирует у студентов аналитические умения, способности аргументированного выбора различных вариантов решения той или иной проблемы, что, в свою очередь, создает предпосылки для формирования профессиональных ценностей, необходимых для будущей деятельности;

– технология развития критического мышления. Технология критического мышления способствует развитию логики, обоснованности суждений, применению принятых решений в различных ситуациях;

– технология ролевой игры. Ролевые игры являются важным звеном в процессе решения дидактических задач. Они помогают формированию логического и критического мышления, аналитических способностей, умений по принятию важных решений и отстаиванию своей позиции. Кроме того, ролевые игры помогают привить студентам такие ценности, как уважение прав и свобод человека и гражданина; справедливость, ответственность, терпимость, сотрудничество и т.д.;

– студенческие дебаты. Студенческие дебаты позволяют приобщить студентов к обсуждению актуальных проблем современного общества, в том числе в области права, что, в свою очередь, способствует развитию аналитических способностей, творческих навыков, умений по выявлению проблем и предложению рекомендаций по их решению. Дебаты также позволяют студенту сформировать свою позицию по какому-либо вопросу и приводить доводы в ее обоснование.

Перечень гуманитарных технологий является открытым и весьма широким, в данной работе приведены лишь немногие из них. Гуманитарные технологии позволяют выработать у студентов необходимые навыки и умения, приобрести профессиональные компетенции и полезные ценностные установки. Применение гуманитарных технологий в процессе обучения будущих юристов создает дидактическую среду, пропитанную такими категориями, как «уважение личности», «ценность жизни», «существование, развитие человека», «качество жизни» и способствует качественному осуществлению ими своей будущей профессиональной деятельности.

Эти категории всецело отражены и в самой сущности «гуманитарных технологий». Все это вытекает из самой дефиниции слова «гуманитарный», которая придает ему следующий смысл: обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека [15].

В заключение хотелось бы отметить важность формирования профессионально значимых качеств будущих юристов. А одним из эффективных механизмов, помогающих решить данную задачу, являются гуманитарные технологии.

Библиографический список

1. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности. *Психология труда*: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва, 2017; Ч. 5, Гл. 3: 190 – 195.
2. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Знание, 1996.
3. Шадриков В.Д. *Психология деятельности и способности человека*. Москва, 1998.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)»:* Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г. № 1511. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201612290116
5. Афанасьева О.В., Пищелко А.В. *Этика и психология профессиональной деятельности юриста.* Москва: Академия, Мастерство, 2001.
6. Жалинский А.Э. *Профессиональная деятельность юриста: введение в специальность*. Москва: Юрайт, 1997.
7. Кобликов А.С. *Юридическая этика*. Москва: НОРМА-ИНФРА-М, 1999.
8. Красникова Е.А. *Этика и психология профессиональной деятельности*. Москва: ФОРУМ ИНФРА-М, 2003.
9. Романов В.В. *Юридическая психология*. Москва: Юрайт, 2020.
10. Пак М.С., Орлова И.А. *Гуманитарное обновление химического образования*. Санкт-Петербург: МИРС, 2010.
11. Дроботенко Ю.Б., Дука Н.А., Макарова Н.С. и др. *Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования*. Санкт-Петербург: Книжный дом, 2010.
12. Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям. *Знание. Понимание. Умение*. 2005; № 3: 129 – 138; № 4: 104 – 110.
13. Узлов Н.Д. Настоящее и будущее гуманитарных технологий. *Вестник Пермского университета.* Философия. Психология. Социология. 2011; № 4: 62 – 70.
14. Митин А.Е., Филиппова С.О. Гуманитарные технологии: обоснование основных положений применения в образовании. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 3: 255 – 262.
15. *Большой энциклопедический словарь*. Available at: https://www.vedu.ru/bigencdic/16905/

References

1. Karpov A.V. Ponyatie professional'no vazhnyh kachestv deyatel'nosti. *Psihologiya truda*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva, 2017; Ch. 5, Gl. 3: 190 – 195.

2. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Znanie, 1996.
3. Shadrikov V.D. *Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka*. Moskva, 1998.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudenciya (uroven' bakalavriata)»:* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 dekabrya 2016 g. № 1511. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201612290116
5. Afanas'eva O.V., Pischelko A.B. *`Etika i psihologiya professional'noj deyatel'nosti yurista.* Moskva: Akademiya, Masterstvo, 2001.
6. Zhalinskij A.`E. *Professional'naya deyatel'nost' yurista: vvedenie v special'nost'*. Moskva: Yurajt, 1997.
7. Koblikov A.C. *Yuridicheskaya `etika*. Moskva: NORMA-INFRA-M, 1999.
8. Krasnikova E.A. *`Etika i psihologiya professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: FORUM INFRA-M, 2003.
9. Romanov V.V. *Yuridicheskaya psihologiya*. Moskva: Yurajt, 2020.
10. Pak M.S., Orlova I.A. *Gumanitarnoe obnovlenie himicheskogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: MIRS, 2010.
11. Drobotenko Yu.B., Duka N.A., Makarova N.S. i dr. *Mezhdisciplinarnaya strategiya vybora gumanitarnyh tehnologij v podgotovke magistra obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Knizhnyj dom, 2010.
12. Yudin B.G. Ot gumanitarnogo znaniya k gumanitarnym tehnologiyam. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2005; № 3: 129 – 138; № 4: 104 – 110.
13. Uzlov N.D. Nastoyaschee i buduschee gumanitarnyh tehnologij. *Vestnik Permskogo universiteta.* Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2011; № 4: 62 – 70.
14. Mitin A.E., Filippova S.O. Gumanitarnye tehnologii: obosnovanie osnovnyh polozhenij primeneniya v obrazovanii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 3: 255 – 262.
15. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://www.vedu.ru/bigencdic/16905/

Статья поступила в редакцию 22.06.20

УДК 378.1; 372. 881.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00682

Spitsyn P.A., *postgraduate, Branch of Military Educational and Scientific Center of the Navy "Naval Academy n.a. Admiral of the Fleet of the Soviet Union N.G. Kuznetsov" (Kaliningrad, Russia), E-mail: spitsynpa@ya.ru*
Petrova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages; Branch of Military Educational and Scientific Center of the Navy "Naval Academy n.a. Admiral of the Fleet of the Soviet Union N.G. Kuznetsov" (Kaliningrad, Russia), E-mail: lucyhome@mail.ru*

FEATURES OF PREPARATION OF MILITARY TRANSLATORS TAKING INTO ACCOUNT THE EXPERIENCE OF WORK IN THE SYRIAN ARAB REPUBLIC. The article actualizes problems of professional training of military translators. The author considers this problem as an example of translation specifics, taking into account the work experience in the Syrian Arab Republic. The article discusses features of training military translators based on knowledge and command of the political situation, as well as extrapolating features of these situations to the linguistic-communicative and translation aspects. The article substantiates didactic and methodological approaches to the design of situational complex communication models related to the activities of military translators in situations of various political regimes in the Syrian Arab Republic. The authors present fragments of the design of role-based interaction in a complex compositional communicative situation.

Key words: **military translator, specifics of professional training, professional practical experience, politics, Syrian Arab Republic, complex compositional role modeling.**

П.А. Спицын, *адъюнкт, филиал ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-морского флота «Военно-морская академия имени адмирала флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова», г. Калининград, E-mail: spitsynpa@ya.ru*
Л.А. Петрова, *канд. пед. наук доц., зав. каф. иностранных языков, филиал ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-морского флота «Военно-морская академия имени адмирала флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова», г. Калининград, E-mail: lucyhome@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ С УЧЕТОМ ОПЫТА РАБОТЫ В СИРИЙСКОЙ АРАБСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье актуализируется проблематика профессиональной подготовки военных переводчиков. Авторы рассматривают данную проблему на примере переводоведческой специфики с учетом опыта работы в Сирийской Арабской Республике. В статье рассмотрены особенности подготовки военных переводчиков, основанные на знании и владении политической ситуацией, а также экстраполяции особенностей данных ситуаций на лингво-коммуникативный и переводческий аспекты. В статье обоснованы дидактико-методологические подходы к проектированию ситуативных сложнокомпозиционных коммуникационных моделей, связанных с деятельностью военных переводчиков в ситуациях различных политических режимов в Сирийской Арабской Республике. Автором представлены фрагменты проектирования ролевого взаимодействия в сложнокомпозиционной коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: **военный переводчик, специфика профессиональной подготовки, профессиональный практический опыт, политика, Сирийская Арабская Республика, сложнокомпозиционное ролевое моделирование.**

Опыт военного переводоведения и необходимости знания специфики овладения иностранным языком в военной области восходит к исторической эпохе формирования военной армии России и развитию отечественной системы военного образования. Важность иностранного языка в военной сфере, отмеченная Петром I, позволяла государственной армии и ее военным кадрам не только расширять границы коммуникативного взаимодействия в различных вопросах, но и овладевать узкоспециализированной лексикой для более глубоко понимания возникающих специфических ситуаций: переговоров, обсуждения внешней и внутренней военной политики, удовлетворения претензий, устранения разногласий сторон и т.п. [1].

С течением времени важность области военного переводоведения не только не ослабевала, но и приобретала эскалационную значимость. Расширение международного сотрудничества государств, а также тенденции политической интеграции продолжают апеллировать к высокому уровню профессиональной подготовленности и сформированности иноязычной коммуникативной компетентности специалистов в области военного переводоведения.

Данная область научных исследований в настоящее время ориентирована на разрешение ряда противоречий, среди которых:

– повышение требований к узкоспециализированному владению профессиональной иноязычной лексикой в военной области и необходимость разработки дидактико-методологических технологий, позволяющих будущим специалистам-переводчикам быть включенными в контекстное поле профессии с возможностью приобретения реального опыта разрешения конкретных профессиональных ситуаций в условиях реального общения;

– противоречие между необходимостью в специалистах-переводчиках высокого уровня, ориентирующихся в современной политической ситуации, и временем, отводимым на период профессиональной подготовки в целом, а также нереализованностью в достаточной мере сопровождающей роли преподавателей в вузе, способных сориентировать индивидуальный образовательный маршрут будущего военного переводчика в условиях современных политических тенденций и др. [1; 2].

Актуальность и неразрешенность проблем специфики профессиональной подготовки военных переводчиков предопределила цель статьи, заключающейся в выявлении особенностей подготовки военных переводчиков с учетом конкретного опыта работы в военно-политической области. Специфика статьи подразумевает отражение в задачах исследования учета опыта работы в Сирийской Арабской Республике (далее САР) в подготовке военных переводчиков на основе углубленной специализации профессионально ориентированного английского языка.

Данная проблематика, связанная со специализированной подготовкой военных переводчиков, является насущной и широко рассматриваемой в научной литературе.

Так, например, профессиональным требованиям и необходимым компетенциям в области военного переводоведения посвящены работы П.П. Банмана, И.Ю. Зиновьевой, Е Р. Поршневой и др. [3; 4].

В работах данных авторов особое внимание уделяется переводческому и предпереводческому анализу как поднавыкам (subskills) определенной специфики, которая в рамках освоения профессии военного переводчика связана с

выполнением переводческой деятельности оперативного назначения в условиях современных политических реалий.

С позиций формирования компетенций военных переводчиков в рамках современного военного дискурса уделено внимание в исследованиях М.А. Шевченко, П.Д. Митчелла, С.С. Загайнова [1; 5].

Авторы раскрывают специфику лингвистического обеспечения военной области, заостряя внимание на новых образовательных подходах, таких как ситуационный, полипарадигмальный, контекстный, информационно-коммуникационный и пр.

В области повышения роли подъязыка специальности в обучении военному переводу достаточно серьезное значение придается в работах М.А. Шевченко, А.А. Игнатова, С.К. Гураль и др. [5].

Анализ степени разработанности данной научной проблемы показывает, что специфика военного переводоведения является отдельной особой областью иноязычной коммуникации. Так, если в процессе иноязычного общения между коммуникантами происходит речевой акт передачи информации при несовпадении кодов источника и адресата, то в военном переводоведении помимо этих несовпадений присутствует еще и код иного статуса – код институциональный, который предназначен для иноязычного взаимодействия военнослужащих, поэтому подготовка военного переводчика должна иметь свои специфические особенности, позволяющие коммуникантам эффективно общаться в соответствии с нормами в военной профессиональной области. Это обусловливает статусную ориентированность военного институционального дискурса на необходимость профессиональной военной переводческой подготовки в контексте овладения специальной клишированной разновидности коммуникации в различных условиях, которые не всегда могут быть регламентированы и соотнесены с определенным протоколом [2].

Такие клишированные конструкты в области военного перевода являются также обусловленными различными политическими и военными ситуациями, в связи с чем успешно овладеть соответствующей компетенцией можно лишь путем погружения в контекстное поле профессии, решая конкретные языковые задачи, результат которых всегда будет плюралистичен и опосредован конкретными реалиями.

В нашем исследовании мы рассматривали специфику профессиональной подготовки военных переводчиков с учетом опыта работы в Сирийской Арабской Республике, политическая ситуация в которой требует результативного взаимодействия в достаточно широком спектре коммуникативных задач – от переговоров по поводу установления режима прекращения огневых операций в сирийском конфликте и планирования боевых операций против бандформирования до решения иных вопросов центра по примирению и обеспечению безопасности российского контингента и объектов на территории Сирии.

Анализируя аспекты современных политических реалий на примере Сирийской Арабской Республики, считаем необходимым отметить, что в области военного переводоведения возросло значение потребности в рамках профессиональной лингвистической деятельности координационного центра по примирению враждующих сторон и осуществлению запланированных мероприятий, отчет о которых отражается в информационных бюллетенях (Reconciliation centre bulletin), доступных на пяти языках (в нашем случае – на английском языке) [6].

Анализ содержательной части формирования лексической компетенции военных переводчиков с учетом опыта работы в САР показывает, что в основном данный процесс опосредован ситуативно-речевыми ситуациями, связанными с такими основными информационными кластерами, как:

– переговорные процессы о примирении между представителями легитимных сирийских властей и мятежной оппозиции (negotiation processes on reconciliation between representatives of the legitimate Syrian authorities and the rebel opposition);

– координационная деятельность центра по примирению враждующих сторон (coordinating activities of the center for reconciliation of the warring parties);

– мероприятия по заключению соглашений в рамках режима прекращения огня (arrangements for concluding agreements under the ceasefire regime);

– заключение соглашений и взаимодействие с зарубежными организациями (conclusion of agreements and interaction with foreign organizations);

– ведение переговоров и информационная поддержка (negotiation and informational support);

– мероприятия по оказанию гуманитарной помощи населению Сирии (humanitarian assistance to the people of Syria).

В связи с этим отработка ситуативно-речевых моделей, которые необходимо будет реализовывать в условиях оперативного режима общения, должна осуществляться с помощью образовательных технологий, не только способствующих продуктивному усвоению узкоспециализированного вокабуляра будущих военных переводчиков, но и развитию способности распознавать и продуцировать лексическую содержательную часть в условиях нестандартных профессиональных ситуаций (всевозможные помехи, акценты, коммуникация в условиях полилога, в заданном лимите времени и пр.).

Среди таких эффективных технологий достаточно большое значение имеет метод ролевой игры, или ролевого (делового) общения, интегрирующего в формируемое электронное иноязычное профессиональное портфолио будущего военного переводчика. Актуальная популярность именно этой категории дидактико-методологического инструментария обусловлена следующими задачами профессиональной подготовки военного переводчика с учетом опыта работы в САР:

– специальная иноязычно-коммуникационная тренировка в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к военной действительности при военной обстановке или чрезвычайной ситуации;

– активизация речемыслительной деятельности в условиях военной обстановки, оперативного режима, заданного лимита времени в чрезвычайных ситуациях;

– развитие быстроты речевой реакции будущих профессионалов в контексте проектируемых обстоятельств внезапности, чрезвычайности, непредвиденности и т.п.;

– развитие способности восприятия различных вариантов лексической и грамматической сочетаемости в процессе непредсказуемого диалогового и полилогового общения;

– развитие способности восприятия и продуцирования речедвигательной иноязычной деятельности в условиях всевозможных помех.

Таким образом, чтобы грамотно спланировать лингвистическую подготовку военного переводчика (с учетом опыта работы в САР), направленную на усвоение релевантной терминологии, необходима тщательная методологическая проработка этапа введения, сущность которого предопределяется тем, что специализированные ситуативные лексемы в процессе функционирования коры больших полушарий подвергаются процессам обобщения и систематизации для последующего «хранения» в памяти в виде специфических групп, связь которых осуществляется согласно семантическому признаку.

Например

Фрагмент проектируемой ситуативной коммуникации в условиях тревожного полилога в заданном лимите времени

Group 1	**Group 2**	**Group 3**
(Role 1)	*(Role 2)*	*(Role 3)*
inhabited areas	ceasefire agreements	ceasefire regime
representatives of Aweijel	reconciliation agreements	armed formations
Aleppo province	detachments of	established starting
Daraa province	troops from the ISIS	which had joined the
Damascus province	ceasefire observation	government troops
Al-Quneitra province	Syrian conflict	within last 24 hours
armed opposition in provinces	armed opposition	which had claimed

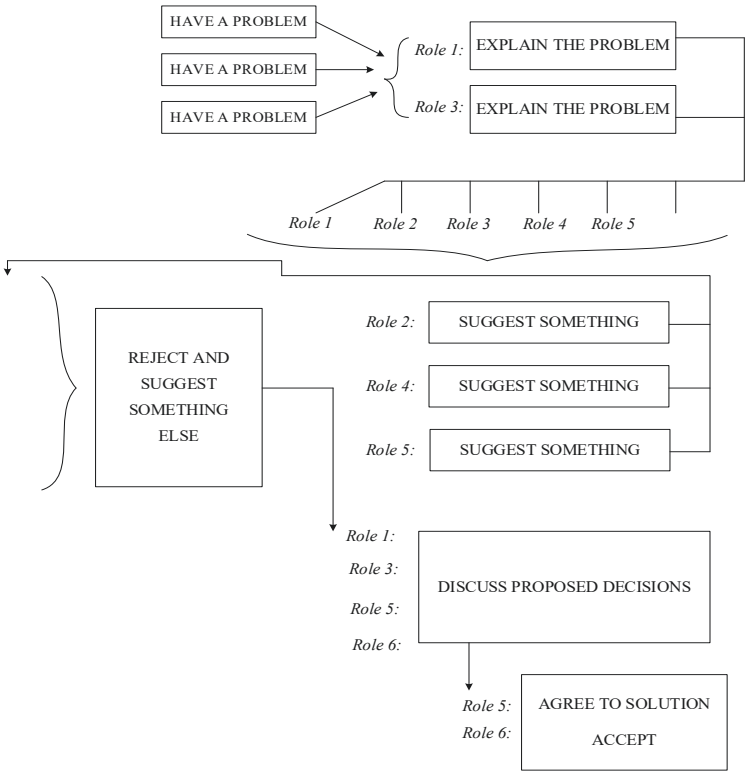


Рис. 1 Фрагмент проектирования ролевого взаимодействия в сложнокомпозиционной коммуникативной ситуации

Group 4	**Group 5**	**Group 6**
(Role 4)	*(Role 5)*	*(Role 6)*
of the Syrian opposition	Russian party	violations of the
which had been registered	Turkish party	Joint Agreement
has registered	Russia-Turkey Commission	cases of ceasefire
has not confirmed	by the Turkish party	ceasefire violations

Разбив на группы специализированные ситуативные лексемы в зависимости от наделения ролевыми функциями участников-коммуникантов, необходимо организовать так называемое «первоначальное знакомство» в диалоговых взаимодействиях между ролями с самостоятельным проектированием ими (например, методом мозгового штурма) профессиональной ситуации действительности в речевых функциональных взаимодействиях, постепенно переводя диалог в полилог.

Такой ролевой порядок при диалогическом, а после и полилогическом (дискуссионном) предъявлении лексем, а также ситуативных грамматических конструкциях обусловливается требованиями к компетенциям военного переводчика, раскрывающимся в контексте развития способностей к иноязычной коммуникации действовать в непредвиденных и требующих быстрого реагирования обстоятельствах уже на начальном этапе профессиональной подготовки (рис. 1).

Введение в контекстную иноязычную военно-специализированную коммуникацию и последующая языковая тренировка на основе полилога в различных режимных условиях дает возможность будущему военному переводчику уже на начальных этапах овладения узкоспециализированной лексикой видеть результаты своего совершенствования и возрастающей компетентности, предусматривающей также и параллельное формирование таких профессионально важных и необходимых качеств, как оптимальный уровень личностной и ситуативной тревожности, нервно-психическая и эмоциональная устойчивость, собранность, высокая концентрация и т.п.

Библиографический список

1. Шевченко М.А., Митчелл П.Д., Загайнов С.С. Компетентностный подход в обучении иноязычному военному дискурсу. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 3 (167): 49 – 56.
2. Тихонова Е.В., Белов Д.Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка). *Молодой ученый*. 2015; № 14: 525 – 528.
3. Банман П.П. Военный переводчик: требования и компетенции. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2015; № 2 (12): 106 – 112.
4. Поршнева Е.Р., Зиновьева И.Ю. Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта. *Высшее образование в России*. 2011; № 3: 63 – 69.
5. Шевченко М.А., Игнатов А.А., Гураль С.К. Роль профессионального подъязыка в обучении военному переводу. *Язык и культура*. 2015; № 4 (32): 164 – 172.
6. *Bulletin of the Russian Centre for reconciliation of opposing sides in the Syrian Arab Republic*. 2017. Available at: http://syria.mil.ru/en/index/syria/reconciliation_bulletin.htm

References

1. Shevchenko M.A., Mitchell P.D., Zagajnov S.S. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii inoyazychnomu voennomu diskursu. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 3 (167): 49 – 56.
2. Tihonova E.V., Belov D.N. Professional'naya kompetentnost' voennogo perevodchika (na materiale kitajskogo yazyka). *Molodoj uchenyj*. 2015; № 14: 525 – 528.
3. Banman P.P. Voennyj perevodchik: trebovaniya i kompetencii. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2015; № 2 (12): 106 – 112.
4. Porshneva E.R., Zinov'eva I.Yu. Podgotovka professional'nyh perevodchikov v svete novogo gosudarstvennogo standarta. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 3: 63 – 69.
5. Shevchenko M.A., Ignatov A.A., Gural' S.K. Rol' professional'nogo pod`yazyka v obuchenii voennomu perevodu. *Yazyk i kul'tura*. 2015; № 4 (32): 164 – 172.
6. *Bulletin of the Russian Centre for reconciliation of opposing sides in the Syrian Arab Republic*. 2017. Available at: http://syria.mil.ru/en/index/syria/reconciliation_bulletin.htm

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00683

Sultygova L.M., *postgraduate, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: lezina07@rambler.ru*

METHODOLOGY OF RESEARCH OF NATIONAL AND REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PRIMARY GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS. The paper describes methodology of researching the national-regional educational environment as a factor in the innovative development of primary general education organizations. The methodology is considered at philosophical, general scientific and specific-scientific (pedagogical) levels. At the philosophical level, it is based on dialectical materialism, existentialism, phenomenological direction, principle of logic. At the general scientific level, systematic and innovative approaches are relevant to the research. At the specific-scientific level, the study is based on the theory of regionalization of education, the concept of the development of regional educational systems, the regional approach, conceptual positions and author's ideas of reputable scientists. Factors of innovative development of primary general education organizations in the national-regional environment are named.

Key words: **methodology, national-regional educational environment, innovation development, organization of primary general education, philosophical, general scientific, specific-scientific (pedagogical) levels, theory of regionalization of education, concept of development of regional educational systems, systemic, innovative, regional approaches, factors of innovation development.**

Л.М. Султыгова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Манас, E-mail: lezina07@rambler.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В предлагаемой статье описывается методология исследования национально-региональной образовательной среды как фактора инновационного развития организаций начального общего образования. Методология рассмотрена на философском, общенаучном и конкретно-научном (педагогическом) уровнях. На философском уровне ее основу составляют диалектический материализм, экзистенциализм, феноменологическое направление, принцип логики. На общенаучном уровне исследованию релевантны системный и инновационный подходы. На конкретно-научном уровне исследование базируется на теории регионализации образования, концепции развития региональных образовательных систем, региональном подходе, концептуальных положениях и авторских идеях авторитетных ученых. Названы факторы инновационного развития организаций начального общего образования в национально-региональной среде.

Ключевые слова: **методология, национально-региональная образовательная среда, инновационное развитие, организации начального общего образования, философский, общенаучный, конкретно-научный (педагогический) уровни, теория регионализации образования, концепция развития региональных образовательных систем, системный, инновационный, региональный подходы, факторы инновационного развития.**

Приступая к обоснованию методологии исследования национально-региональной образовательной среды как фактора инновационного развития организаций начального общего образования, конкретизируем понятие «методология» [1 – 10].

В интерпретации В.И. Загвязинского [3, с. 21] данный термин толкуется как 1) учение о методах исследования и преобразования действительности, 2) учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах познавательного поиска и практического преобразования действительности. Тем самым обеспечивается конструктивная функция методологии (приращение теоретических знаний), выделяемая Т.Г. Лешкевич [8, с. 109].

Соглашаемся с Е.В. Бондаревской [1, с. 25] в том, что для современного исследователя ценность представляет практико-ориентированная методология. Она предлагает научно-педагогическому сообществу методы и средства оценки, анализа, рефлексии педагогических феноменов. С помощью такого методологического арсенала национально-региональная образовательная среда национальных субъектов Российской Федерации изучается под углом ее особенностей, оценки инновационной деятельности организаций начального общего образования. Системный подход проецируется на моделирование и экспериментальную верификацию педагогических условий названной среды.

Обосновав системный подход к исследованию в качестве приоритетного, последующий методологический инструментарий мы рассмотрели на четырех уровнях, выделенных В.В. Краевским [7, с. 111] и И.А. Зимней [4, с. 103]: философском, общенаучном, конкретно-научном, методическом (технологическом). В качестве философской основы мы выделили диалектический материализм, экзистенциализм и феноменологическое направление.

Ранее упомянутой диалектической базой материализма (К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин и др.) являются законы единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицание отрицания [13, с. 201].

Экзистенциалисты (Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. Сартр, А. Камю, Э. Брейзах, П. Тиллих и др.) утверждают, что человек должен творить себя сам, внося новации в свое образование. Центральным тезисом экзистенциалистов является изречение Ж. Сартра: «Человек есть не что иное, каким он делает себя» [8, с. 91].

Феноменологическая школа уделяет большое внимание развитию интеллекта и адаптации обучающихся в мире труда. В этой связи инновационная деятельность выступает ведущей, оптимизирующей процесс обучения.

Инновационный подход выделен нами на общенаучном уровне исследования. С социокультурной точки зрения инноватика представляет собой область научного знания о закономерностях возникновения и развития инноваций субъектов социально-культурной деятельности в организациях образования и культуры при динамическом и диалектическом взаимодействии в инновационной системе старого, современного и нового [6, с. 73]. В фокусе инновационного подхода – инновационный потенциал организаций начального общего образования в национально-региональной образовательной среде на материале Республики Ингушетия. Под инновационным потенциалом мы понимаем совокупность национально-региональных ресурсов (инновационная инфраструктура, организационная стратегия развития, финансовые возможности, инновационная компетентность педагогов и др.), необходимых для осуществления инновационной образовательной деятельности. Инновационный потенциал отражает ресурсную и результативную составляющие инновационной деятельности организаций начального общего образования.

Применительно к таким организациям возможны разные виды выделенных Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджасировым [5, с. 102] нововведений: по источнику возникновения (внешние, внутренние), по объекту изменения (технологические, ресурсные, продуктные), по видам деятельности (управленческие, педагогические), по характеру вносимых изменений (радикальные, модифицирующие, комбинаторные), по масштабу изменений (модульные, локальные, системные), по масштабу использования (диффузные, единичные).

Национально-региональные условия детерминируют характер социализации и, соответственно, особенности территориального образования. К примеру, географические особенности региона влияют на его экономику, урбанизацию, демографию, культуру. Климат определяет здоровье, ментальность, картину мира человека. Экономика устанавливает его финансовую самостоятельность и стабильность. Демография обусловливает национальный состав населения, типы семей (по численности членов, наличию детей и др.). Историческая и культурологическая региональная специфика проявляется в речи, стиле жизни, обычаях, традициях, воспитании, обучении, народных играх, фольклоре. Названные национально-региональные условия в их совокупности определяют развитие детей начального школьного возраста.

Для реализации этих условий необходима национально-региональная стратегия инновационного развития названных организаций. Она разрабатывается Правительством национального субъекта образования, Министерством образования и науки, органами местного самоуправления муниципальных районов и городских округов, организациями начального общего образования, педагогами, заказчиками образовательных услуг. Все синхронизируется на управленческом, коллективном, индивидуальном уровнях.

Стратегия реализации инновационной образовательной политики организациями начального общего образования разрабатывается на региональном уровне управления образованием, располагающим информацией о культурно-образовательной специфике территориального образования и обладающим определенной управленческой самостоятельностью. Разрабатываемая стратегия обеспечивает единство федерального образовательного пространства. Осуществляется связь федеральной программы развития образования с национально-региональными и муниципальными программами. Последние учитывают уровень социально-экономического и культурного развития республики, специфику национальной образовательной системы. Названная стратегия включает ключевые идеи по инновационной деятельности в территориальном образовании.

Инновационный подход, получивший широкое распространение в педагогике, воплощен на конкретно-научном уровне методологии нашего исследования в разработанных В.А. Сластениным [10, с. 54] законах реализации инновационных процессов в образовании: необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды, финальной реализации инновационного процесса, стереотипизации педагогических инноваций, цикловой повторяемости и возвращаемости педагогических инноваций. Они в полной мере применимы к инновационному развитию организаций начального общего образования национальных субъектов Российской Федерации. В частности, закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды состоит в том, что осуществление инновационного процесса меняет социально-педагогическую среду. Реализация новшества приводит к формированию у участников образовательного процесса отличных взглядов и ценностных установок на объект инновационной деятельности. Степень существенности новшества определяет степень его дестабилизации. Закон финальной реализации инновационного процесса заключается в итоговом воплощении новшества в практику. Значимость новшества может проявиться не сразу, а через время. Закон стереотипизации педагогических инноваций означает их обращение в стереотипы по истечении определенного промежутка времени. В последующем такие стереотипы мешают созданию и внедрению других нововведений. Закон цикловой повторяемости состоит в воспроизведении новшества в других ситуациях. В этих случаях новшество уже не воспринимается как инновация.

К другим характеристикам инновационного процесса отнесем оценку рисков нововведений и инновационную деятельность, инновационные ресурсы и потенциал, педагогические условия эффективности, масштаб преобразований.

Соглашаясь с идеей В.М. Петровичева [9, с. 56] об отнесении инновационной деятельности к отличительным признакам региональных систем образования, примем обоснованные автором концептуально-методологические положения: 1) инновационные технологии представляют собой содержательный аспект такой деятельности, 2) ее акценты в силу их детерминации историей и национальной культурой смещаются к гуманитарной культуре в содержании образования и проективно-творческой деятельности, методах обучения и воспитания.

Начальное общее образование в режиме инновационного развития детерминируется рядом факторов. Внешний по отношению к названному образованию фактор представляет собой внешнюю среду. В ее структуру входят среда прямого и косвенного воздействия. Первая представлена федеральными, региональными и муниципальными органами управления образованием, другими организациями социально-педагогической среды, коррелирующими с организациями начального общего образования. Среда косвенного воздействия интегрирует политику, экономику, право, общественный и культурный факторы. Особенности взаимосвязи образовательной организации и внешней среды проявляются сообразно методу У.Р. Эшби. Этот метод состоит в том, что наличествует «вход» (связь системы с внешней средой), «процесс» (преобразование полученного извне), «выход» (передаваемый во внешнюю среду результат). «Вход» являет собой социальный заказ общества, в большинстве случаев – реализацию инновационной образовательной политики. «Процесс» представляет собой собственную инновационную деятельность организаций начального общего образования. На «выходе» выявляется суммарный результат инновационной деятельности организации. Он включает банк инновационных идей, инновационную культуру, творческую активность педагогов, достижения участников инновационного образовательного процесса. Последние представлены моделями, технологиями, методиками, проектами.

В рамках инновационного развития организаций начального общего образования в национально-региональной образовательной среде реализуются выделенные Л.Ф. Борщевой и В.В. Лезиной [2, с. 81] принципы: гуманизации (удовлетворение культурно-образовательных потребностей в соответствии с собственными ценностными ориентациями), гуманитаризации (реализация современных методов и инновационных технологий обучения), демократизации (наделение равными правами и ответственностью участников инновационного процесса), дифференциации и многоуровневости образовательных программ, стандартизации (соблюдение требований Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования). Внутренние системообразующие факторы включают миссию, концепцию, программу развития, основную и парциальные программы, отражающие инновационные идеи, а также цель и результаты инновационной деятельности организации начального общего образования.

Структурные компоненты такой деятельности включают два вида систем: управляющую (административные работники) и исполнительную (педагоги, обучающиеся, их родители и др.). Управленческие функции многообразны: планово-прогностическая, аналитико-диагностическая, мотивационно-стимулирующая, организационно-исполнительская, коррекционно-регуляционная, контрольно-оценочная. Условия инновационного функционирования организации начального общего образования определяются педагогической, психологической, социальной средами, информационным обеспечением, материально-технической базой, временными рамками, участниками образовательного процесса, их креативностью и творческой активностью.

Успешность инновационного развития таких организаций, их инновационный потенциал фиксируется экспертной оценкой по ряду выделяемых критериев с применением метода изучения продуктов деятельности. Выполненная оценка позволяет судить о механизмах, доминантах, ресурсах инновационной политики в организациях начального общего образования национальных субъектов Российской Федерации. Развернутая оценка инновационного развития может производиться методом SWOT-анализа, который фиксирует особенности развития, сильные и слабые стороны, потенциальные возможности.

Такие возможности обусловливаются вместе с тем и правовыми основами (содержательными, организационными, методическими) инновационной деятельности организаций начального общего образования. На республиканском уровне они включают федеральное законодательство, Закон «Об образовании», распоряжения Правительства, приказы, законодательные акты, постановления Министерств образования. Они регламентируют правовые основы и статус инновационной деятельности организаций начального общего образования, права участников образовательных отношений, особенности реализации и организационные формы инновационной деятельности субъектов начального общего образования на уровне федерации, национально-региональной системы образования, органов местного самоуправления муниципальных районов, образовательных организаций.

Итак, дескриптивная методология исследования национально-региональной образовательной среды как фактора инновационного развития организаций начального общего образования рассмотрена на философском, общенаучном и конкретно-научном (педагогическом) уровнях. На философском уровне ее основу составляют диалектический материализм, экзистенциализм, феноменологическое направление, принцип логики. На общенаучном уровне исследованию релевантны системный и инновационный подходы. На конкретно-научном уровне исследование базируется на теории регионализации образования, концепции развития региональных образовательных систем, региональном подходе, концептуальных положениях и авторских идеях авторитетных ученых. Названы факторы инновационного развития организаций начального общего образования в национально-региональной среде.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997.
2. Борщева Л.И., Лезина В.В. *Проектная деятельность российских дошкольных образовательных учреждений*. Пятигорск: ПГЛУ, 2012.
3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 1990.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: ЛОГОС, 2004.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва – Ростов-на-Дону: ИКЦ «МарТ», 2005.
6. Кичева И.В. *Словарь актуальных терминов педагогики*. Пятигорск, 2012.
7. Краевский В.В. *Методология педагогики: новый этап*. Москва: Академия, 2006.
8. Лешкевич Т.Г. *Философия науки*: учебное пособие. Москва, 2008.
9. Петровичев В.М. *Региональное образование*. Тула, 1994.
10. Сластенин В.А. Творческий стиль педагогической деятельности. *Развитие личности как стратегия гуманизации образования*. Ставрополь, 2002.

References

1. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 1997.
2. Borscheva L.I., Lezina V.V. *Proektnaya deyatel'nost' rossijskih doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Pyatigorsk: PGLU, 2012.
3. Zagvyazinskij V.I. Innovacionnye processy v obrazovanii i pedagogicheskaya nauka. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Tyumen', 1990.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: LOGOS, 2004.
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva – Rostov-na-Donu: IKC «MarT», 2005.
6. Kicheva I.V. *Slovar' aktual'nyh terminov pedagogiki*. Pyatigorsk, 2012.
7. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj `etap*. Moskva: Akademiya, 2006.
8. Leshkevich T.G. *Filosofiya nauki*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
9. Petrovichev V.M. *Regional'noe obrazovanie*. Tula, 1994.
10. Clastenin V.A. Tvorcheskij stil' pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Razvitie lichnosti kak strategiya gumanizacii obrazovaniya*. Stavropol', 2002.

Статья поступила в редакцию 25.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00684

Sukhodolova E.M., *specialist, E-Learning Department, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: Evgeniya.sukhodolova@gmail.com*
Sukhodolova E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Honored Teacher of Russia (Electroizolyator, Russia), E-mail: metodgghpi@yandex.ru*

THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF STUDENTS IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The article analyzes the current state of the world and Russian policy in relation to the use of information and communication technologies and distance education in the education system. This research also reveals the concept of the virtual educational environment of a modern university. It gives the analysis of the concept of the interpersonal communication's culture, its criteria and indicators for students who study using the distance educational technologies. There are formed basic pedagogical conditions implemented by the virtual educational environment to improve the student's culture of interpersonal communication. In conclusion it can be said that the proposed pedagogical conditions are confirmed by the experimental work and are effective. The results of the study can serve as recommendations for the work of tutors, teachers, social educators and other university employees interested in the development of a culture of student's interpersonal communication.

Key words: **e-learning, distance learning technologies, distance learning, university, education, culture of interpersonal communication, interpersonal communication, personality, virtual educational environment.**

Е.М. Суходолова, *спец. отдела электронного обучения, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: evgeniya.sukhodolova@gmail.com*
Е.П. Суходолова, *канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: metodgghpi@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье анализируется текущее состояние мировой и внутригосударственной политики в отношении применения информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий в системе образования. Также в рамках настоящего исследования раскрывается понятие виртуальной образовательной среды современного вуза, анализируется понятие культуры межличностного общения, определяются её критерии и показатели для студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, формулируются основные педагогические условия, реализуемые в рамках виртуальной образовательной среды, направленные на повышение уровня культуры межличностного общения обучающихся. В заключение делается вывод об эффективности предложенных педагогических условий, подтверждённый экспериментальной работой, а также о том, что полученные

результаты исследования могут служить рекомендациями для работы тьюторов, преподавателей, социальных педагогов и иных сотрудников вуза, заинтересованных в развитии культуры межличностного общения обучающихся.

Ключевые слова: **электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, дистанционное обучение, вуз, воспитание, культура межличностного общения, межличностное общение, личность, виртуальная образовательная среда.**

Современные тенденции информатизации общества в целом и системы образования в Российской Федерации в частности переводят процесс становления личности в иную плоскость, пронизанную нитями информационно-коммуникационных технологий. Внедрение дистанционных образовательных технологий и реализация электронного обучения в высших учебных заведениях нашей страны, происходящие особенно активно уже на протяжении последних десяти лет, подкреплены необходимой нормативной базой [1; 2]. Посредством Инчхонской декларации, принятой на Всемирном форуме по образованию в мае 2015 года, ЮНЕСКО, как специализированному учреждению ООН по вопросам образования, было поручено направлять и координировать вместе с партнёрами процесс осуществления повестки дня «Образование-2030». В качестве дорожной карты достижения поставленных задач выступает Рамочная программа действий в области образования на период до 2030 года, принятая в ноябре 2015 года. Эта программа устанавливает руководящие принципы для правительств и партнёров в отношении того, как воплотить обязательства в конкретные действия, которая гласит о том, что «необходимо использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для укрепления образовательных систем, распространения знаний, обеспечения доступа к информации, качественного и эффективного обучения и более эффективного предоставления услуг», что свидетельствует в целом о мировой тенденции к развитию виртуальной образовательной среды образовательных учреждений.

События весны 2020 года, связанные с распространением по всему миру опасной коронавирусной инфекции COVID-19, лишь подтвердили актуальность данного исследования, необходимость глобального развития виртуального пространства образовательных учреждений, важность и перспективность поиска новых технологий и методов развития личности обучающихся, в частности развития их культуры межличностного общения. Так, согласно приказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 397 от 14 марта 2020 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» было дано указание руководителям вузов организовать контактную работу между обучающимися и профессорско-преподавательским составом с использованием исключительно электронной информационно-образовательной среды, а также различных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих реализовать учебный процесс на расстоянии, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [3].

Спустя несколько месяцев реализации учебного процесса в таком формате министром образования и науки РФ В.Н. Фальковым была дана оценка, которую разделяют ведущие специалисты в этой области, заключающаяся в том, что система в целом успешно справилась с вызовами нагрянувшей эпидемии. Также им было отмечено, что пример быстрой трансформации показали ведущие университеты, при этом большинство справилось с ситуацией вопреки целому ряду обстоятельств: существенно возросла нагрузка на преподавателей, многие из которых до эпидемии не имели опыта работы в виртуальной среде; информационная инфраструктура большинства вузов оказалась не готова к полному переводу учебного процесса в онлайн, как и национальные цифровые платформы; созданный до пандемии ресурс «Современная цифровая образовательная среда», где размещались 900 открытых онлайн-курсов, закрыл лишь 7% потребностей страны. Подчеркнув, что впредь речь не должна идти о замене традиционного формата обучения дистанционным, министр сообщил, что «предлагается определить стандарты для разработки онлайн-курсов и запустить отдельную программу стимулирования их создания, вовлекая в эту деятельность максимально широкое количество представителей научных и образовательных организаций» [4]. В целом, проанализировав высказывания министра, можно прийти к выводу, что образовательная система справилась с вызовом, но, изучив мнения обучающихся, их родителей, преподавателей, необходимо отметить, что всё еще остаются нерешенными вопросы психологической готовности, формирования культуры и воспитания личности обучающихся.

Глобальное применение дистанционных образовательных технологий в образовательной деятельности вуза, как показало наше исследование, к сожалению, пока не содействует развитию культуры межличностного общения и, в целом, не преследует этих целей. Развитие виртуальной образовательной среды, с одной стороны, направлено на повышение уровня коммуникативности между обучающимися, участвующими в совместных учебных мероприятиях, однако, с другой стороны, информационно-коммуникативные технологии зачастую усложняют взаимодействие, например, могут еще больше увеличить пассивную роль обучающегося или поддерживают так называемое «социальное безделье» студента.

Под культурой общения мы будет понимать процесс формирования и развития личности в общении с другими людьми.

Результаты данного исследования характеризуются определенным количеством некоторых показателей. Мы считаем, что критерием является показатель, на основе которого осуществляется характеристика эффективности того или иного процесса. При этом степень сформированности показателя следует определять через фиксацию его критериев на различных уровнях. Критерии и показатели рассматриваем как признаки сформированности компонентов «культуры межличностного общения», которые служат для определения ее развития [6].

Следует полагать, что разработка критериев культуры межличностного общения студентов, обучающихся в условиях применения ДОТ, должна исходить непосредственно из требований Федерального государственного образовательного стандарта 3++ (далее – ФГОС 3++). Наличие сформированных критериев означает, что выпускник вуза овладел следующими универсальными компетенциями: коммуникация (УК-4), межкультурное взаимодействие (УК-5), командная работа и лидерство (УК-3).

Опираясь на собственные результаты исследования и учитывая особенности учебной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, будем считать, что для сформированности культуры межличностного общения обучающихся необходимо выделить ее критерии: когнитивно-аксиологический, мотивационно-поведенческий и рефлексивно-оценочный. В каждом критерии нами было выделено 3 уровня – высокий, средний, низкий.

Для определения текущего уровня культуры развития межличностного общения студентов мы использовали следующие психологические диагностики: тест Милтона Рокича, «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина, диагностики рефлексивности по опроснику Карпова А.В., методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейна.

В ходе данного исследования принимали участие следующие группы студентов (бакалавриат) 1 курса, добровольно прошедшие анкетирование:

1. Группа 1: все студенты университета заочного отделения, изначально обучающиеся с применением ДОТ (33 человека);
2. Группа 2: все студенты очного отделения университета, которые стали обучаться с применением ДОТ согласно приказу Министерства Российской Федерации № 397 от 14 марта 2020 (157 человек);
3. Группа 3: все студенты заочного отделения университета, которые стали обучаться с применением ДОТ согласно приказу Министерства Российской Федерации № 397 от 14 марта 2020 (182 человека).

Итого: 372 человека. Необходимо сразу отметить, что группа 1 обучалась изначально в специально сформированных условиях развития культуры межличностного общения студентов и, по сути, являлась экспериментальной группой, контрольный эксперимент над ней был проведен в начале учебного года, а над группами 2 и 3 − во 2 семестре.

Анализ результатов тестирования групп 2 и 3 показал, что среди обучающихся группы 2 только 14% респондентов обладают высоким уровнем межличностного общения, 54% − средним уровнем, 32% − низким. Примерно аналогичные результаты были получены и в группе 3: 17% имеют высокий уровень культуры межличностного общения, 52% − средний уровень, 31% − низкий.

Даже несмотря на то, что данные группы студентов обучались в условиях очного взаимодействия в разной степени и с одногруппниками, и с преподавателями, процент обладания высоким уровнем культуры межличностного общения обучающихся оставляет желать лучшего. Анализ результатов контрольного эксперимента группы 1, проведенный в начале учебного года, показывал худшие результаты: высокий уровень – 7%, средний уровень – 51%, низкий уровень – 42%.

В связи с этим нами были реализованы условия, позволяющие повысить уровень культуры межличностного обучения в условиях виртуальной среды вуза:

1. Наличие электронной информационно-образовательной среды (далее − ЭОС), позволяющей фиксировать результаты учебной, научной, творческой деятельности обучающихся, отображающей учебный прогресс обучающего, осуществляющей взаимосвязь всех субъектов образовательного процесса.
2. Развитие социальных сетей образовательного учреждения, охватывающих как можно больше направлений учебного заведения (учебная − по разным направлениям подготовки, научная, творческая, спортивная деятельность), позволяющая каждому из обучающихся найти себе собеседников по интересам, единомышленников, друзей, научных партнеров. При этом обязательно наличие модераторов в каждом сообществе, контролирующих темы, правила и нормы общения.
3. Организация системы форумов в ЭОС внутри учебных групп как создание единого образовательного пространства с курирующими тьюторами, где могут решаться как учебные, так и внеучебные вопросы, разбираться конфликты и конфронтации под руководством тьютора, осуществляться поддержка и мотивация со стороны тьютора или одногруппников, система работы на форумах позволяет тьютору отследить различные категории обучающихся, такие как изолированные, отверженные, пренебрегаемые, чтобы иметь возможность как

скорректировать работу с ними, так и направить деятельность преподавателя в необходимое русло.

4. Организация учебных занятий в онлайн-формате в режиме видеоконференций с преподавателем и одногруппниками с целью развития навыков грамотной устной речи, умения высказывать своё мнение, аргументировать свои высказывания, дискутировать, чувствовать себя студентом группы, членом коллектива, в котором каждый играет определённую социальную роль.

5. Организация учебных занятий в офлайн-режиме с целью развития навыков самостоятельной работы, поиска информации, умения планировать своё время, навыков грамотной письменной речи, деловой переписки. В качестве формата выполнения самостоятельных заданий рекомендуется чередовать письменные ответы в текстовом формате с аудиокомментированием студентами своих работ, а также видеоответами, что позволяет прослушать свою речь, обратить внимание на навязчивые жесты во время речи, проанализировать грамматические и лексические ошибки в речи, посмотреть на себя со стороны, осуществить рефлексию.

6. Преподавателям рекомендуется осуществлять обучение с применением методов квазипрофессиональной направленности (ролевых игр профессиональной направленности), проблемного обучения, проектного обучения, где одно задание выполняется внутри группы коллективно или в нескольких подгруппах для организации максимального взаимодействия между обучающимися, тренировки навыков коммуникации и кооперации обучающихся, проявить когнитивный, эмоциональный и поведенческие компоненты в интерперсональных отношениях, идентификацию, социально-психологическую рефлексию, эмпатию, стереотипизацию, позволяющие выявить статусно-ролевые отношения внутри группы.

7. Социальным педагогам и другим сотрудникам отделов по воспитательной работе рекомендуется регулярное проведение тематических флешмобов, акций, дистанционных творческих конкурсов и соревнований, позволяющих формировать культуру межличностного общения в условиях трудового, физического, гражданско-патриотического, духовно-нравственного, эстетического воспитания.

Таким образом, реализовав образовательную деятельность в совокупности с вышеописанными условиями, в группе 1 за первый учебный год удалось достичь следующих результатов, показанных на диаграмме 1. Также важно отметить, что за период обучения групп 2 и 3 с применением дистанционных образовательных технологий в специально организованных условиях даже в такой короткий срок (4 месяца) удалось снизить соответственно на 5% и 4% количество обучающихся, обладающих низким уровнем культуры межличностного общения.

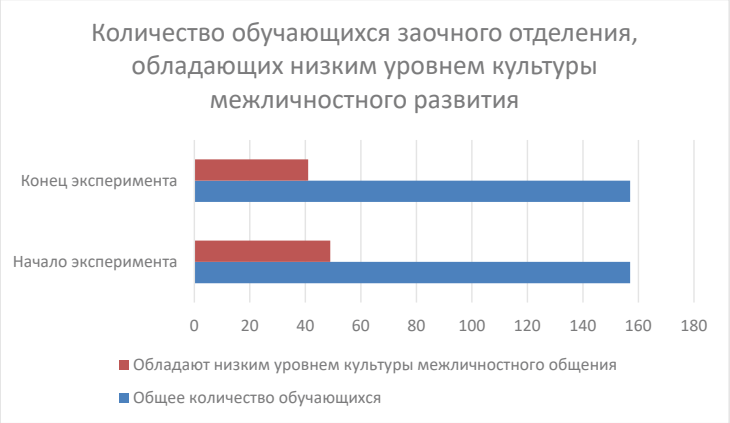


Рис. 1. Количество обучающихся заочного отделения, обладающих низким уровнем культуры межличностного общения

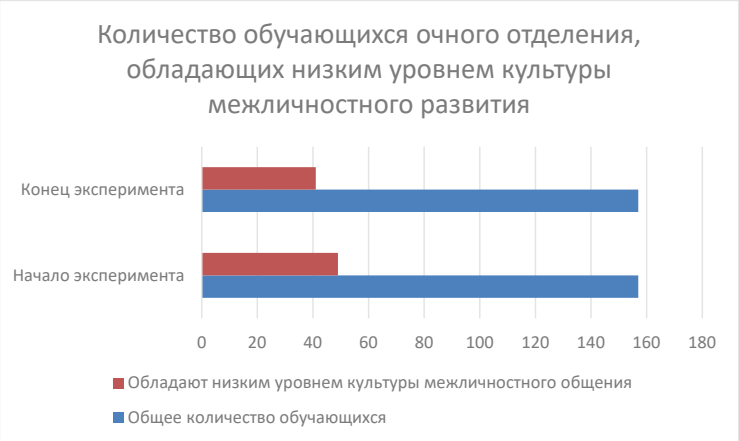


Рис. 2. Количество обучающихся очного отделения, обладающих низким уровнем культуры межличностного общения

Согласно полученным результатам можно сделать вывод, что студенты группы 1, обучающиеся в рамках виртуальной образовательной среды вуза, смогли приблизиться к результатам контрольных групп 2 и 3, удалось сократить количество обучающихся, обладающих низким уровнем культуры межличностного развития почти на 20%, что говорит о том, что развитие культуры межличностного общения в условиях применения дистанционных образовательных технологий в специально организованных условиях можно считать эффективным.

В заключение хотелось бы отметить, что сформулированный в данном исследовании список педагогических условий развития культуры межличностного общения в рамках виртуальной образовательной среды может использоваться в качестве рекомендаций для работы преподавателей, тьюторов и социальных педагогов вуза. Список полученных рекомендаций не является конечным, так как в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий и внедрении их в образовательный процесс высшей школы, возможно, будет появление новых учебных и воспитательных методов, которые смогут положительно сказаться на развитии личности обучающихся в целом и на развитии культуры общения в частности. Также можно достоверно предположить, что виртуальная образовательная среда вуза будет продолжать своё развитие, что, несомненно, отразится на обеспечении новых коммуникационных возможностей как для студентов, так и для иных субъектов образовательных организаций, что впоследствии может привести к дальнейшим научным исследованиям по данной теме.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ*. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/
3. *Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации*. Приказ Минобрнауки России от 14.03.2020 № 397. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348668/
4. *Наступает доступность*. Available at: https://vk.com/@nauchperevod-nastupaet-dostupnost-vlasti-snizhaut-barery-na-puti-v-vuz
5. Вайндорф-Сысоева М.Е. *Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий*: учебное пособие. Москва, 2010: 5 – 8.
6. Соколюк Е.В. Компоненты и критерии сформированности информационной компетентности будущих учителей основ здоровья. *SCI-ARTICLE.RU*. Электронный периодический рецензируемый научный журнал. 2014; № 14: 168 – 170.
7. Комаров В.П. Воспитание культуры общения студентов университета. *Вестник ОГУ*. 2006; № 1-1: 53 – 58.
8. Тукова Е.А. Организация воспитательной работы со студентами дистанционной формы обучения. *УЭкС*. 2015; № 1 (73).
9. Суходолова Е.М. Компоненты и критерии культуры межличностного общения студентов, обучающихся в условиях применения дистанционных образовательных технологий. *Вестник Гжельского государственного университета*. 2018; № 4.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost', `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 23.08.2017 № 816. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/
3. *Ob organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v organizaciyah, realizuyuschih obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya i sootvetstvuyuschie dopolnitel'nye professional'nye programmy, v usloviyah preduprezhdeniya rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii na territorii Rossijskoj Federacii*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 14.03.2020 № 397. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348668/

4. *Nastupaet dostupnost'*. Available at: https://vk.com/@nauchperevod-nastupaet-dostupnost-vlasti-snizhaut-barery-na-puti-v-vuz
5. Vajndorf-Sysoeva M.E. *Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: kategorii, harakteristiki, shemy, tablicy, glossarij*: uchebnoe posobie. Moskva, 2010: 5 – 8.
6. Sokolyuk E.V. Komponenty i kriterii sformirovannosti informacionnoj kompetentnosti buduschih uchitelej osnov zdorov'ya. *SCI-ARTICLE.RU*. `Elektronnyj periodicheskij recenziruemyj nauchnyj zhurnal. 2014; № 14: 168 – 170.
7. Komarov V.P. Vospitanie kul'tury obscheniya studentov universiteta. *Vestnik OGU*. 2006; № 1-1: 53 – 58.
8. Tukova E.A. Organizaciya vospitatel'noj raboty so studentami distancionnoj formy obucheniya. *U`EkS*. 2015; № 1 (73).
9. Suhodolova E.M. Komponenty i kriterii kul'tury mezhlichnostnogo obscheniya studentov, obuchayuschihsya v usloviyah primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Vestnik Gzhel'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 4.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 37.013 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00685

Tseloeva D.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Institute of Secondary Professional Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia)*
Malsagova M.Kh.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*
Mamiyeva Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Ingush State University (Magas, Russia)*

NEURODIDACTIC FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN WALDORF SCHOOLS. The article examines the neurodidactic foundations of inclusive education in Waldorf schools. They have productive ideas in the field of training and health-improving forms of work aimed at improving the psychotherapeutic state of students with special needs. Waldorf methods of teaching such children correlate with the provisions of neurodidactics. Among the factors of high educational and health-improving effectiveness of these schools are: harmonization of the development of both hemispheres of the brain; directed development of sensory-perceptual feelings and skills, understanding of the world through artistic images, emotionally colored art-therapeutic activities, individual approach to students, development of creativity, naturalness, muscle movement and fine finger motor skills, Anthroposophical therapeutic pedagogy, facilitation and collective beginning.

Key words: **neurodidactic foundations, inclusive education, Waldorf schools, educational and health-improving forms of work, students with developmental disabilities.**

Д.М. Целоева, *канд. пед. наук, преп., Институт среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*
М.Х. Мальсагова, *канд. пед. наук, ст. преп. ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: malsag06@mail.ru*
З.М. Мамиева, *канд. пед. наук, преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас*

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ

В предлагаемой широкой психолого-педагогической общественности статье рассматриваются нейродидактические основания инклюзивного образования в Вальдорфских школах. Они располагают продуктивными идеями в области обучающих и оздоравливающих форм работы, направленных на улучшение психотерапевтического состояния обучающихся с особенностями развития. Вальдорфские методики обучения таких детей коррелируют с положениями нейродидактики. К числу факторов высокой обучающей и оздоравливающей эффективности названных школ относятся следующие: гармонизация развития обоих полушарий головного мозга; направленное развитие сенсорно-перцептивных чувств и умений, осмысление окружающего мира через художественные образы, эмоционально окрашенная арт-терапевтическая деятельность, индивидуальный подход к обучающимся, развитие креативности, природосообразность, мышечное движение и тонкая пальчиковая моторика, антропософская лечебная педагогика, фасилитация и коллективное начало.

Ключевые слова: **нейродидактические основания, инклюзивное образование, Вальдорфские школы, обучающие и оздоравливающие формы работы, обучающиеся с особенностями развития.**

Актуальность исследования нейродидактических оснований инклюзивного образования детерминируется медико-демографическими, психолого-педагогическими факторами. Возрастает число больных детей. Футурологи (И.В. Бестужев-Лада, М.А. Гайтукиев и др.) констатируют процесс депопуляции европейских стран. Научная общественность (Н.П. Артюшенко, А.В. Батова, Г.В. Жигунова, А.Я. Чигрина и др.) доказательно обосновывает вывод о несовершенстве социальной и образовательной политики в отношении детей с нарушением развития. По этой причине проблема инклюзивного образования широко анонсируется в педагогической печати, о чем свидетельствуют публикации Н.П. Артюшенко, А.В. Батова, Г.В. Жигунова, А.Я. Чигрина и др. [1; 2; 3].

Успехи нейродидактики [4; 5] в логопедии, коррекционном образовании сообщают инклюзивному образованию мощный импульс и предпосылку оптимизации. Осязаемые перспективы и ожидания общественности детерминируются революционными нейрологическими достижениями, их оправданным пролонгированием в инклюзивное образование. Однако на сегодняшний день эта тема еще недостаточно разработана и не получила должного освещения, о чем свидетельствуют единичные исследования в этой области. Одним из них является магистерская диссертация Л.И. Сорокиной «Нейродидактическая подготовка детей с отставанием в развитии к школе».

Продуктивными идеями нейродидактики в инклюзивном образовании могут стать:

- структурная организация головного мозга, его латеральная асимметрия,
- ранняя (с первых месяцев жизни) аудиолого-педагогическая диагностика,
- приоритетность метода визуализации, двигательной активности, моторики и ритмики,
- коррегирование эмоционального тонуса,
- нейродидактическое сопровождение детей с нарушением развития, «поддерживающее обучение» и др.

Отечественной логопедией получены впечатляющие результаты по исправлению нарушений речи. Зеркальное письмо, наблюдаемое у детей 5 – 7 лет и старше, относится к оптической форме таких нарушений и связывается многими учеными (А.Р. Лурия, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, А.В. Семенович, Н.Л. Немцова) со спецификой формирования индивидуально-латерального профиля и зрительно-моторной координацией детей.

Для успешного овладения навыками письма, по мнению А.Р. Лурии, важна сформированность коррелирующих движений руки и глаза в лево-правом и верхне-нижнем направлениях и против часовой стрелки. Ошибки в корреляции этих движений наблюдаются у детей с особенностями латерализации: амбидекситров, левшей и детей с признаками левшества.

В диссертации Н.Л. Немцовой «Зеркальные ошибки письма» разработаны приемы предупреждения и устранения зеркальных ошибок письма. Дополнительные приемы коррекции различных афазий предложены А.В. Харитоновой.

В помощь инклюзивной педагогике нейродидактика может предложить определенные способы подачи учебного материала: его частую повторяемость, дробность и длительность предъявления, средства для ослабевающего внимания, методы развития долговременной памяти, способы формирования образа и др. Весьма существенной является диагностика отклонений от нормы в когнитивной сфере, поведенческих реакциях обучающихся, профилактические и реабилитационные мероприятия на базе организаций образования.

Показательный пример таких мероприятий демонстрируют Вальдорфские школы, на базе которых реализуется инклюзивное образование. Такие школы уделяют серьезное внимание развитию правого полушария и характерных для него образного восприятия и мышления, творческой активности. Нейродидактикой позитивно оцениваются углубленные занятия искусством, которые являются, по Р. Штайнеру [1, с. 41], одной из признанных людьми форм социализации, способом перевода подсознательных фантазий и образов в понятные всем формы.

Основатель антропософии утверждал, что нарушения психического развития, проявляющиеся чаще всего в отставании саморегуляции и вербального интеллекта, успешно корректируются музыкой. Под ее влиянием внутренний мир детей с особенностями развития структурируется подобно окружающему их миру. Процесс слушания музыки, ее сочинение, импровизация, пение, игра на музыкальных инструментах направляют неосознаваемую личностью энергию на самоисцеление.

Музыкальная терапия, по мнению учителей школ Р. Штайнера, способствует абилитации обучающихся с любой патологией. Синкретическая методика уроков позволяет с помощью музыкальных средств осваивать буквы, слова, цвета, счет. В процессе формирования профессиональных музыкальных компетенций развиваются мыслительные операции анализа и синтеза, логическое мышление. При этом занятия музыкой могут быть как групповыми, так и индивидуальными. В процессе занятий осуществляется терапия «радостью», достигается активизация высших психических функций детей с патологией в развитии, ими обретается новый эмоциональный опыт. Для развития слухового внимания педагоги Вальдорфских школ используют музыкальные игры, загадки с использованием музыкальных инструментов, ходьбу под музыку.

Наряду с музыкотерапией Вальдорфскими школами активно используются и другие психотерапевтические формы работы, направленные на улучшение психологического состояния обучающихся с особенностями развития. Арт-терапия (искусство как терапевтический фактор) рассматривается в Вальдорфских школах как инновационная форма работы, творческая деятельность с лечебным эффектом, которая не требует от педагогов специальных медицинских знаний и реализуется во время внеклассных мероприятий.

Антропософ и психолог Г. Шоттенлоэр [2, с. 138] справедливо характеризовал изобразительное искусство как акт трансляции внутреннего содержания человека во внешний мир, модификации и очищения первого от энергетической статики и напряжения. Антропософ полагал, что изображение сообщает больному человеку возможность самоизлечения. Учителя изобразительного искусства развивают идею того, что рисунок является не искусством, а речью. Дети самовыражаются в рисунке, используют его в коммуникации, игре, театрализации, импровизации. Убедительные результаты достигаются в снятии у обучающихся с особенностями в развитии агрессии, тревожности, застенчивости, страха, гиперактивности, избирательного мутизма. В процессе творческой деятельности реализуется целебный ресурс эмоций: доброжелательность, эмоциональная теплота, эмпатия, толерантность, психологический комфорт, успешность. Обладая диагностическими возможностями, арт-терапия выявляет и глубинные проблемы обучающегося.

Вальдорфский опыт инклюзивного образования распространяется на многие образовательные организации в мире. Нейродидактикой позитивно оценивается инклюзивное образование в рамках Кемпхиллского движения (сформировалось в 1939 г.), основатель которого является австрийский врач и педагог К. Кениг, разделявший антропософские идеи Р. Штайнера. В Кемпхилл-общинах педагогический и медицинский персонал проживает совместно с детьми с отклонениями в развитии.

В такой лечебно-педагогической и социально-терапевтической среде жизнь, труд, обучение здоровых и больных детей интегрированы в единое целое для создания живительной лечебно-педагогической атмосферы. Последняя оказывает психотерапевтическое воздействие на обучающихся с отклонениями в развитии. Результаты исследований педагогов данной общины позволяют им утверждать, что даже тяжелобольные обучающиеся с церебральным параличом во многих случаях обладают высоким уровнем интеллекта.

Положительное эмоциональное влияние оздоравливающей среды на больного ребенка отмечено Т.И. Вейсом, педагогом Кемпхилл-общины в Шотландии, автором книги «Как помочь ребенку?» [3]. Педагог разработал и изложил психолого-педагогическую диагностику форм нарушения детского развития, описал работу с обучающимися с церебральным параличом как следствием перенесенного энцефалита, раннего детского аутизма, монголизма.

Опыт Кемпхилл-общин способствовал выработке особой системы занятий и правил обращения с такими детьми. В частности, в процессе общения с ними возбраняются резкие, сильные сенсорные раздражители. Обучающимся с атетозом противопоказано выраженное эмоциональное воздействие.

Для парализованных детей были созданы лечебно-педагогические упражнения и физиотерапевтические процедуры, которые вошли в лечебную эвритмию. Специалистами в этой области была разработана успокаивающая и гармонизирующая терапия, в рамках которой движения в такт музыке отражаются на экране как цветные тени. Гипервозбудимые дети, страдавшие энцефалитом, учились распознавать в зеркально отраженных формах их начальный вид. Таким образом достигался эффект увеличения скорости реакций, улучшения сенсорного восприятия, формирования способности к дифференцированию.

Принцип зеркальности воплощен и в языковых лечебно-педагогических упражнениях. В них обучающимся с речевыми нарушениями предлагалось произносить в прямой и обратной последовательности стандартные слова и короткие фразы.

Детям с болезнью Дауна (монголизм) внушали высокую степень полезности, человеческого достоинства, уважения. Монголоидные обучающиеся в силу их выраженной дружественности сами являли собой терапевтический фактор, когда общались с детьми с тяжелыми нарушениями поведения. В условиях общины первые демонстрировали успехи в самостоятельном выполнении ответственной работы, требовавшей предварительного планирования.

Детям, страдающим аутизмом, предлагались танцы с песнями и стихами, музыкальный диалог (совместное отбивание ритма на столе), совместное хлопанье в ладоши, песенный дуэт, игры с мячом и кольцами. В подростковом возрасте такие дети доказывали свою одаренность в гончарном деле, работе по дереву, гравировке на стекле, художественном ткачестве, шитье, вышивании и другой деятельности, требующей сосредоточенности и аккуратности. Принципиальное требование к деятельности педагогов-антропософов заключалось в недопущении изоляции обучающихся с разными нарушениями, увеличении их социальных контактов.

Итак, обучение детей с особенностями развития в школах Вальдорфского типа коррелирует с положениями нейродидактики [4; 5]. Для развития правого полушария головного мозга, сенситивного младшему школьному детству, дети погружаются в феноменологию акустики, пропорции постигаются с позиции музыкальных интервалов. Подростки от занятий оптикой переходят к механике. С точки зрения нейродидакики высокая обучающая и оздоравливающая эффективность таких школ объясняется следующими факторами:

- гармоничным развитием обоих полушарий головного мозга обучающихся методами, сенситивными возрасту, морфофизиологическим особенностям организма, индивидуальной вариативности в показателях развития и здоровья;
- направленным развитием сенсорно-перцептивных чувств и умений, осмыслением окружающего мира через художественные образы;
- эмоционально окрашенной деятельностью, формирующей жизнеутверждающее мировосприятие и позитивные модели поведения, увеличивающие адаптационные ресурсы детского организма, снижающие риск дистресса;
- реализацией индивидуального подхода к обучающимся, развитием у них готовности к самопознанию, самоопределению, самостоятельности [6];
- креативностью, компенсирующей истощение резервов механической памяти;
- природосообразностью, фундаментализацией физической культуры и мышечного движения;
- антропософской лечебной педагогикой, медицинской поддержкой, коррекционными и терапевтическими занятиями, оздоравливающими играми;
- воздействием искусства на сознание через переживание, тем самым на эмоциональное здоровье ребенка в рамках комплексного изучения предметов художественно-эстетического цикла [7];
- фасилитацией и коллективным началом, регулирующими психоэмоциональное состояние, активизирующими и стимулирующими развитие обучающихся.

Названные меры способны обеспечить оздоравливание детей с нарушениями развития, предупреждение и коррекцию вторичных по своей природе отклонений в здоровье и интеграцию в социум.

Библиографический список

1. Штайнер Р. *Методика обучения и предпосылки воспитания*. Москва: Парцифаль, 1994.
2. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии. *Народное образование*. 2003. № 7.
3. Вейс Т.И. *Как помочь ребенку?* Москва: МЦВП, 1992.
4. Мальсагова М.Х. Предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 264 – 266.
5. Иванов П.В. Экспериментальная проверка нейродидактической модели формирования информационной культуры взрослых обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 180 – 182.
6. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
7. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Shtajner R. *Metodika obucheniya i predposylki vospitaniya*. Moskva: Parcifal', 1994.
2. Shottenlo`er G. Risunok i obraz v geshtal'tterapii. *Narodnoe obrazovanie*. 2003. № 7.
3. Vejs T.I. *Kak pomoch' rebenku?* Moskva: MCVP, 1992.
4. Mal'sagova M.H. Predposylki nejrodidakticheskogo paradigmal'nogo sdviga v teorii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 264 – 266.
5. Ivanov P.V. `Eksperimental'naya proverka nejrodidakticheskoj modeli formirovaniya informacionnoj kul'tury vzroslyh obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 180 – 182.
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. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 10.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00846

***Sazonova N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natik46@yandex.ru*
***Podanyova T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: podanevatv@yandex.ru*

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL FOUNDATIONS OF A PERSONALITY AT THE PRESCHOOL AGE. The article studies how to develop spiritual and moral feelings in preschoolers. The authors determine the priority tasks of society and the state in the field of upbringing, substantiate the importance of the preschool period in the formation of a common culture and the spiritual and moral foundations of the individual, analyze the studies on the spiritual and moral education of the younger generation. According to the authors of the article, harmonious spiritual and moral education is possible subject to a personality-oriented approach to the pupils. The article outlines a number of problems that impede the formation of the spiritual and moral foundations of the personality of preschoolers based on a personality-oriented paradigm.

Key words: **spirituality, morality, spiritual and moral foundations of person, upbringing, spiritual and moral upbringing, preschool education.**

***Н.П. Сазонова**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: natik46@yandex.ru*
***Т.В. Поданёва,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: podanevatv@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена формированию духовно-нравственных основ личности в период дошкольного детства. Авторами определяются приоритетные задачи общества и государства в области воспитания, обосновывается значение дошкольного периода в формировании общей культуры и духовно-нравственных основ личности, проводится анализ исследований, посвященных духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. По мнению авторов статьи, гармоничное духовно-нравственное воспитание возможно при условии личностно ориентированного подхода к воспитанникам. В статье обозначен ряд проблем, препятствующих формированию духовно-нравственных основ личности дошкольников с опорой на личностно ориентированную парадигму.

Ключевые слова: **духовность, нравственность, духовно-нравственные основы личности, воспитание, духовно-нравственное воспитание, дошкольное воспитание.**

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) [1]. Методологической основой разработки и реализации ФГОС ДО послужила Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [2]. Стандарт дошкольного образования выдвигает одним из основополагающих принципов дошкольного воспитания «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» [1].

Дошкольный период сенситивен для формирования общей культуры, духовно-нравственных основ личности подрастающего человека. Именно поэтому духовно-нравственное воспитание должно занимать одно из приоритетных мест в воспитательном процессе в дошкольных учреждениях и семье. Это одна из сложнейших и актуальных задач и, вместе с тем, проблем воспитания подрастающего поколения (Л.Н. Галигузова, Т.Н. Доронова, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев и др.).

К сожалению, современная ситуация социализации детей, их роста и развития проходит на фоне информатизации общества и образования. Книги ушли на второстепенный план, и требуется возрождение читательской культуры современного общества. Персонажи сказок, мультфильмов для дошкольников не всегда несут нравственный и познавательный посыл. Многое из субкультуры детства порождает агрессию и тревожность. Материальные ценности в семьях нередко превалируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о добре, культуре и образованности, патриотизме, ответственности и др. Личностные потребности выступают основным мотиватором деятельности и поведения. Миссия специалистов дошкольного образования – формирование духовно-нравственных основ личности подрастающего поколения.

Период дошкольного детства – время, когда у ребенка в сознании органично закладывается понимание моральных устоев общества, происходит формирование основополагающих нравственных норм, правил, идеалов. Раннее детство – время зарождения основ всех личностных качеств человека. С этого возраста начинается активное приобретение моральных знаний, первоначальное накопление нравственно-ориентированного опыта, формирование духовности. От формирования нравственных, волевых качеств ребенка зависит дальнейшее формирование ценностей, системы отношений к окружающему, к себе и другим людям, общей жизненной позиции, качество деятельности и взаимодействия с миром.

В раннем детстве закладываются основы личности: понятия добра и зла, формируется реакция на поступки людей, складывается начальный опыт поведения, отношений к Родине, семье, природе, людям, предметному миру, деятельности и др. Дети учатся проявлять уважение к взрослым, бережно относиться к окружающему, к результатам своего труда и труда других. Они овладевают умением сопереживать близким и чужим, эмоционально откликаться на переживания окружающих, помогать им. Большинство этих качеств являются фундаментом общей духовности человека.

Анализ исследований, связанных с духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения, показал многообразие терминологии, разнообразие точек зрения на данное явление, несмотря на кажущуюся его понятность. В дошкольной педагогике в связи с рассмотрением ведущих понятий воспитания выделяются направления, которые обозначаются как нравственное, социальное, социально-личностное, социально-коммуникативное, духовно-нравственное, духовное, религиозное воспитание. Понятийный аппарат, определяющий задачи нравственного развития детей, достаточно широк.

Так, с точки зрения С.А. Ефименковой, под *духовно-нравственным воспитанием* понимается процесс целенаправленного, систематического формирования духовно-нравственных качеств личности в целях подготовки ее к активному участию в жизни общества. Это процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества [3].

Т.И. Петракова четко показывает соотношение понятий «духовность» и «нравственность». Она отмечает: «Духовность и нравственность являются важнейшими, базисными характеристиками личности. *Духовность* определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания. *Нравственность* представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу личности, где духовность – вектор ее движения (самовоспитания, самообразования, саморазвития), она является основой нравственности» [4]. Однако в современной науке нет единства в данном вопросе.

По мнению В.А. Сластенина, *нравственность* – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека [5].

Результатом нравственного воспитания, по мнению В.И. Логиновой, является система нравственных качеств и отношений личности ребенка к понятным ему сторонам действительности, а также нравственная направленность человека, выраженная в системе устойчивых, нравственно-ценных мотивов, определяющих отношение личности к человеку, к труду. В дошкольном возрасте формируются основы нравственности, которые претерпевают изменения и совершенствуются по мере взросления, но становятся необходимым фундаментом для дальнейшего становления личности.

С.А. Козлова отмечает, что *духовно-нравственное воспитание* – целенаправленный организованный процесс содействия самоопределению личности в ее духовно-нравственном становлении. Оно способствует формированию нравственных чувств и качеств, нравственной позиции, нравственного поведения, осознанного стремления к самопознанию, воспитанию разумного волевого начала, то есть умения размышлять о смысле и цели жизни, о системе иерархии общечеловеческих, культурных ценностей и месте человека в мироздании. Результатом целенаправленного духовно-нравственного воспитания является духовно-нравственное развитие, которое включает в себя становление моральных, духовных ценностей, формирующих духовно развитую личность [6]. При этом важно воспитать прочное и устойчивое нравственное поведение и ценности, базирующиеся на приобретенных ранее основах детского восприятия.

Таким образом, мы можем определить, что *духовно-нравственное воспитание* – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на формирование гармоничной личности, на развитие её ценностно-смысловой сферы в процессе ее приобщения к духовно-нравственным и базовым национальным ценностям. Под «духовно-нравственными ценно-

стями» понимаются основополагающие в отношениях людей друг к другу, к семье и обществу принципы и нормы, которые постепенно осваиваются, проходят через эмоциональное восприятие ребенком и практическое осознание в поведении других людей, а затем в собственном поведении.

Духовно-нравственное воспитание и развитие дошкольников – длительный процесс, требующий всестороннего, целенаправленного внимания, закрепления осваиваемых норм и полезных привычек поведения в повседневной жизни детей в образовательном учреждении и семье. Результаты духовно-нравственного воспитания не всегда проявляются сразу, имеют отсроченный во времени характер. Однако невнимание к решению этих воспитательных задач в дошкольный период маловосполнимо на последующих этапах возрастного развития. Ребенок замещает принятые обществом нормы на свои, «удобные ему правила жизни», которые становятся эгоцентричными и требуют дальнейшего перевоспитания.

Духовно-нравственное воспитание – сложный, многоплановый процесс, решение основных задач которого невозможно без согласованных действий всех участников образовательного процесса: детей, родителей, педагогов и др. Безусловно, базовую роль необходимо отвести семейному воспитанию, где ребенок осваивает первые нормы поведения, традиции, стиль взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Обеспечить системную, последовательную и целенаправленную работу в данном направлении, отследить ее результаты – одна из базовых задач педагогов учреждений дошкольного образования. Основной целью духовно-нравственного воспитания дошкольников является целостное духовно-нравственное и социальное развитие личности ребенка в процессе его приобщения к ценностям культуры, освоения духовно-нравственных традиций своего народа. Духовно-нравственное воспитание направлено на формирование нравственных качеств личности ребенка, накопление им духовного опыта, формирование основ н**равственных** ценностных ориентаций.

Значимым условием воспитания духовности личности является развитие и сохранение лучших черт национального характера, таких как доброта, милосердие, ответственность, любовь к ближнему и своей Родине, в тесном взаимодействии с другими народами. Воспитание дошкольников предполагает постепенный переход внешних воспитательных воздействий педагогов и родителей во внутренние регуляторы самим ребенком своей деятельности и поведения.

Анализируя нормативные документы в области воспитания, можно выделить следующие задачи духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста:

– формирование начал патриотизма и гражданственности;
– формирование гуманного отношения к людям и окружающей природе;
– формирование духовно-нравственного отношения, чувства сопричастности к культурному наследию своего народа;
– уважение к своей нации и понимание своих национальных особенностей;
– формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа и уважения к представителям других национальностей;
– формирование положительных, доброжелательных, коллективных взаимоотношений и эмпатийных чувств (сочувствия, сопереживания), коммуникативных способностей (дружелюбие в общении с окружающими, взаимопонимание и искренность, уважение к личности, эмоциональный контакт);
– воспитание трудолюбия и уважительного отношения к труду [3; 6].

Эти задачи решаются и на этапе дошкольного детства, когда закладываются основы нравственного воспитания и развития личности.

Анализируя позиции ведущих авторов в области дошкольной педагогики – Н.А. Виноградовой, А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Зориной, Л.В. Кломийченко, С.А. Козловой, В.И. Логиновой, Н.В. Микляевой, В.А. Титова, В.И. Турченко и др., можно выделить три группы задач духовно-нравственного воспитания и развития (социального воспитания, нравственного воспитания):

– формирование у детей основ нравственного сознания, т.е. первых нравственных представлений, понятий, убеждений;
– формирование нравственного поведения;
– формирование нравственных чувств и отношений детей к себе, к другим, к разным сторонам и явлениям окружающего мира.

У детей дошкольного возраста формируются конкретные нравственные представления, связанные с личным опытом ребенка – опытом поведения, общения, отношений. Эти представления ситуативны, фрагментарны и не всегда достаточно осознанны. К старшему дошкольному возрасту нравственные представления и понятия становятся более устойчивыми и служат не только внешним, но и внутренним регулятором деятельности и поведения.

Опыт нравственного поведения формируется параллельно с усвоением нравственных понятий. Это готовность ребенка к действию в соответствии с принятой им нравственной нормой, которая постепенно перерастает в убеждение. В этом процессе важно создать у ребенка чувство удовлетворения от правильного поступка, действия. В дошкольном возрасте дети накапливают опыт нравственного поведения, у них появляются первые навыки организованности и дисциплинированности, формируется самостоятельность, опыт положительных взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, способность занять себя полезным делом, поддерживать чистоту в ближайшей окружающей его обстановке.

Возрастная эмоциональная отзывчивость детей, их впечатлительность, подражательность помогают воспитывать гуманные чувства. В период дошкольного детства складываются первые дружеские отношения и симпатии к сверстникам. В дошкольном возрасте при системном подходе могут быть сформированы чувство гордости за свою страну, патриотические, эстетические, интернациональные чувства. Нравственные чувства можно разделить на чувства по отношению к себе, к другим людям, к коллективу, искусству, природе, здоровью и др. В процессе взросления – от младшего к старшему дошкольному возрасту – нравственные чувства становятся устойчивее и выступают мотивами поведения детей.

На наш взгляд, необходимо дополнить рассмотренный перечень задач духовно-нравственного воспитания следующими пунктами:

1. Воспитание индивидуальности, развитие личностных качеств ребенка (доброта, честность, ответственность, самостоятельность, активность, трудолюбие, тактичность, эмпатия).

2. Воспитание ценностного отношения детей к себе, своей семье, окружающим людям разных национальностей, к Родине, природе, искусству, к разным сторонам окружающего мира.

3. Воспитание культуры поведения (культура общения, этическая культура, культурно-гигиенические навыки и др.).

4. Развитие эмоциональной культуры личности, способности к проявлению, выражению и саморегуляции эмоций, поведения во взаимодействии с окружающими на основе усвоенных общественно принятых норм и правил.

5. Освоение знаний и формирование отношений детей к своей истории, народной и мировой культуре, традициям.

6. Воспитание гендерных качеств и формирование линии поведения в соответствии с полом ребенка, освоение ребенком лучших черт и качеств, присущих мужчине и женщине, находящихся в зоне его возрастного понимания.

Невозможно оставить без внимания и вопросы духовного воспитания на основе религии и обычаев разных народов. Сегодня все больше людей обращаются к православной культуре, праздникам, традициям, обычаям, укреплению духовного здоровья личности. Все больше семей приходят к вере, вовлекая в неё детей начиная с дошкольного детства. Это направление духовно-нравственного воспитания является приоритетом семейного выбора и ситуацией семейного воспитания, областью деятельности воскресных школ и др. учреждений духовного воспитания общества.

Гармоничное духовно-нравственное воспитание возможно при условии личностно ориентированного подхода к воспитанникам. Только то воспитательное влияние будет иметь устойчивый характер, которое осознается и принимается ребенком как имеющее для него собственный смысл и значение, пропущенное через личный опыт поведения и общения, закрепленный в действии.

Между тем, возможность организации процесса формирования духовно-нравственных основ личности дошкольников в личностно ориентированной парадигме не является однозначной. В дошкольном учреждении при реализации данной парадигмы выявляется целая система барьеров. Обозначим основные из них.

1. Отсутствие мотивации педагогов в реализации личностно ориентированного воспитания детей. Авторитарный стиль превалирует во взаимодействии педагогов и детей по причине его большей сиюминутной эффективности. Не способствует поиску индивидуальной личностной ориентации и высокая наполняемость групп дошкольников.

2. Недостаточность теоретической и, главное, практической готовности педагогов реализовывать личностный подход к детям, отсутствие понятного инструментария. Переход на личностно ориентированное взаимодействие, по сути, не меняет компоненты образовательного процесса и формы взаимодействия. Он меняет подход педагогов к ребенку, стиль общения с ним. Предполагает принятие каждого ребенка с его способностями и особенностями и его органичное воспитание в естественных условиях разнообразной, содержательной и привлекательной детской деятельности.

3. Отсутствие личностно ориентированной системы управления в дошкольном образовательном учреждении, неготовность управленческой структуры взаимодействовать в системе партнерской концепции. Отсюда затруднения в достижении единого образовательного пространства и комфортного психологического климата в учреждении и среде развития всех участников образовательного процесса. Личностно ориентированный подход – это стиль жизни и деятельности всех участников процесса, и он не может быть однобоким, распространяться только в отдельных сферах и не затрагивать других.

4. Сложность установления взаимосвязи с родителями в обеспечении единого подхода к воспитанию духовности и нравственности, концептуального единства понимания его основных задач. Преобладание авторитарного или либерально-попустительского стиля семейного воспитания, возрастание гиперопеки родителей над детьми создают барьеры в их духовно-нравственном воспитании и дают почву для протеста в первом случае и увеличение в разы возрастной доли эгоцентризма ребенка в арифметической прогрессии. Эти факторы «тормозят» становление духовно-нравственных основ личности, делают ее несамостоятельной и инфантильной. К школьному обучению часто приходят дети, не имеющие базовых ценностей и элементарного уровня воспитанности.

В преодолении этих барьеров и проблем, с ними связанных, состоит, на наш взгляд, возможность эффективного осуществления педагогами естествен-

ного, гармоничного и соответствующего природе ребенка воспитания его личности, духовности.

Личностно ориентированное воспитание – это стиль и платформа для осознанного принятия и применения в повседневной жизни осваиваемых норм, правил, ценностей, привычек и опыта поведения. Ребенок путем подражательных механизмов, имеющих приоритетность среди методов воспитания, приобретает качества личности значимых для него взрослых. Формирование духовно-нравственных основ – это осуществляемое в процессе социализации дошкольников последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности растущего человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

Необходимыми условиями такого воспитания являются: нравственный пример педагогов и родителей; социально-педагогическое партнерство дошкольного учреждения с учреждениями и организациями, способствующими духовному и нравственному развитию дошкольников; обеспечение сопровождения индивидуально-личностного развития детей; наличие программ и методических материалов для комплексного духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения; мотивация и формирование готовности педагогов и родителей к личностно ориентированному подходу в воспитании детей; обеспечение преемственности в формировании духовно-нравственных основ личности на всех ступенях образования человека; обеспечение практического применения в жизни детей осваиваемых норм и ценностей; осознание взрослыми социальной и личностной значимости воспитания подрастающего поколения в дошкольном учреждении и семье.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Available at: http://schoo1.ru/fgos/koncepcija_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf
3. Золотарева Е.К. *Педагогическая система духовно-нравственного развития и развития личности*. Пермь: ПГПИ, 1993: 64 – 87.
4. Потаповская О.М. О методологических подходах к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. *Педагогика*. 2013; № 6: 72 – 82.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. Москва: Академия, 2015.
6. Козлова С.А., Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика*. Москва: Академия, 2012.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Available at: http://schoo1.ru/fgos/koncepcija_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf
3. Zolotareva E.K. *Pedagogicheskaya sistema duhovno-nravstvennogo razvitiya i razvitiya lichnosti*. Perm': PGPI, 1993: 64 – 87.
4. Potapovskaya O.M. O metodologicheskih podhodah k duhovno-nravstvennomu vospitaniyu detej doshkol'nogo vozrasta. *Pedagogika*. 2013; № 6: 72 – 82.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2015.
6. Kozlova S.A., Kulikova T.A. *Doshkol'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2012.

Статья поступила в редакцию 22.06.20

УДК 37.013 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00686

***Pyatunina V.M**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: veronaglam@mail.ru*

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF VOLUNTEER ACTIVITIES OF STUDENTS. The researcher conducts an analysis of effective ways of organizing volunteer activities of university students. The author analyzes the basics and content of volunteerism, the specifics of its organization during the pandemic, and defines the structure of volunteerism as a pedagogical phenomenon. The article considers the conceptual foundations of social and pedagogical support of volunteering as a personalized practice and educational strategy for the development of universal competencies of students in accordance with the requirements of the Federal state educational standard of higher education. The possibilities and potential of social and pedagogical support of volunteering are analyzed through the prism of the functions of this type of activity. The article presents the results of an empirical study that analyzes the motivational factors of involvement of students of the faculty of social management of the Yaroslavl pedagogical University named after K.D. Ushinsky in volunteer activities. The article is intended for research and teaching staff of universities, heads of student volunteer groups, organizers of extracurricular activities, researchers.

Key words: **social competence, motivation, volunteer activity, youth.**

***В.М. Пятунина,** канд. пед. наук, ст. преп., Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: veronaglam@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена анализу эффективных способов организации волонтерской деятельности обучающихся вузов. С позиций субъектного подхода анализируются сущность и содержание добровольческой деятельности, специфика её организации в период пандемии, определена структура волонтерства как педагогического феномена. Рассматриваются концептуальные основы социально-педагогического сопровождения волонтерства как персонифицированной практики и образовательной стратегии развития универсальных компетенций студентов в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Возможности и потенциал социально-педагогического сопровождения волонтерства анализируется через призму функций данного вида деятельности. В статье представлены результаты эмпирического исследования, которое анализирует мотивационные факторы вовлеченности студентов факультета социального управления Ярославского педагогического университета имени К.Д. Ушинского в волонтерскую деятельность. Статья предназначена для научно-педагогических работников вузов, руководителей студенческих волонтерских отрядов, организаторов внеучебной деятельности, исследователей.

Ключевые слова: **социальные компетенции, мотивация, волонтерская деятельность, молодежь.**

Современное общество характеризуется не только высокой динамикой социальных процессов, но и трансформацией социальных и персональных ценностей. При этом существует ряд ценностей, которые остаются стабильными и неизменными абсолютно для всех народов и во все времена. К таковым ценностям можно отнести добровольную, альтруистическую работу на благо общества. Ситуация пандемии показала, что волонтерство является не только социально значимым, но и весьма востребованным среди молодежи видом деятельности. Несмотря на риск заражения новой коронавирусной инфекцией, экономический кризис, снижение доходов, добровольческая работа оказалась на пике своей популярности. На сайте Первого канала 22 апреля 2020 г. была озвучена информация о том, что тысячи россиян стали волонтерами во время пандемии коронавируса, при этом люди не только откликались на призывы о помощи со стороны органов власти и местного самоуправления, но и широко проявляли инициативу в оказании помощи нуждающимся. Примером гражданской активности является и сайт #МЫВМЕСТЕ, на котором можно было, как оставить заявку на получение помощи, так и предложить её.

С позиций педагогической науки развитие волонтерской (добровольческой) деятельности студенческой молодежи может стать не только способом гражданского и патриотического воспитания, но и оказать существенную помощь развитию законных, культурных и моральных ценностей среди молодого поколения. В дидактике высшего образования волонтерство рассматривается не только как социально полезная практика и общественная деятельность студентов, но и как средство развития и критерий оценки уровня сформированности таких универсальных компетенций, как командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие и самоорганизация [1].

Таким образом, педагогический феномен волонтерства имеет многоуровневую структуру: на личностном уровне это добровольный вид деятельности, мотивированный потребностью в помощи людям; как общественное движение, это отражение социально ориентированных гражданских инициатив; как педагогическая практика – это способ конструирования опыта совместной деятельности, командной работы, поликультурной коммуникации. Все эти уровни объединены единым и непреложным принципом волонтерства – добровольностью участия, в связи с чем основным методологическим подходом к сопровождению данного вида деятельности можно считать субъектный подход, в основе которого лежат виды педагогической деятельности, побуждающие волонтеров действовать с уверенностью и полной отдачей сил в интересах общества.

В Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года основной целью заявлено развитие социально значимых инициатив и создание условий для самореализации современной молодежи, повышение роли добровольчества (волонтерства) в развитии общества, распространение современных добровольческих практик социальной деятельности. Задачами развития волонтерства являются: поддержка деятельности существующих и создание условий для возникновения новых добровольческих организаций; развитие инфраструктуры методической, информационной, консультационной, образовательной и ресурсной поддержки волонтерской деятельности; расширение масштабов межсекторного взаимодействия в сфере добровольчества, включая взаимодействие с другими организациями некоммерческого сектора, бизнесом, органами государственной власти и органами местного самоуправления, государственными и муниципальными учреждениями, средствами массовой информации, международными и другими организациями [2].

Заявленные в Концепции задачи требуют применения положений субъектного подхода к организации работы с добровольцами, т.к. только личностная осознанность смыслов волонтерской деятельности приводит к осознанной активности волонтера. В связи с этим представляется целесообразным в работе использовать технологию социально-педагогического сопровождения, в основе которой лежит педагогически целенаправленная деятельность по созданию условий для самостоятельного освоения волонтерами системы отношений с миром и самими собой, а также для совершенствования каждым из них личностно значимых жизненных выборов.

Социально-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности в рамках нашего исследования, мы, исходя из концепции М.И. Рожкова [3], рассматриваем как разновидность комплексной педагогической и поддерживающей деятельности. При этом мы выделяем персонифицированное социально-педагогическое сопровождение волонтерства как стратегию развития универсальных компетенций обучающегося. В основе такого сопровождения положена идея развивающего участия и влияния личности на собственную жизнь и жизнь других людей. Персонификация в случае работы с волонтерскими группами и командами подразумевает учёт личных интересов и потребностей их участников и строится на психодиагностической основе. В ходе диагностики главный акцент ставится на изучении мотивационных факторов участия в волонтерской деятельности. На наш взгляд, их понимание даёт сопровождающему инструментарий для разрешения внутриличностных противоречий волонтеров, конструктивная работа с которыми приводит к появлению и закреплению качеств, способностей, ценностных ориентаций, характерных для субъектной социальной позиции.

Целью технологии социально-педагогического сопровождения студентов в организации высшего образования является создание оптимальных условий для введения молодого человека в режим саморазвития востребованных обществом умений, навыков и мотивации к их применению в добровольческой деятельности, развитие и расширение его пространства социальных проб. Такая целевая ориентация поддерживает лежащие в основе добровольчества представления о роли активности личности в процессе освоения социального опыта, его индивидуальной интериоризации.

Возможности и потенциал социально-педагогического сопровождения волонтерства возможно рассмотреть через призму функций данного вида деятельности. С точки зрения субъектного подхода их можно выделить несколько:

1. Мировоззренческая. Доброволец в ходе исполнения социально важной деятельности чувствует ценность собственной жизни, потребность, а также значимость волонтерской деятельности, осмысливает вероятность преображения реальности и собственную значимость в данном процессе.

2. Воспитательная. Содействие в добровольческих проектах призывает индивида к ответственности, проявлению таких свойств, как сострадание, добросердечность, порядочность, доблесть, великодушие и т.д.

3. Коммуникативная. Больше всего работа волонтера ориентирована на прочих людей, очутившихся в сложных условиях в связи с общественными, финансовыми, а также иными условиями (поддержку пожилых, ребят-сирот, людей с серьезными заболеваниями). Добровольческая активность связана с потребностью общения с главами волонтерской либо иной социальной организации, иными волонтерами, работниками муниципальных органов, которые исполняют добровольческие проекты и т.д.

4. Образовательная. Доброволец не получает финансового вознаграждения за свой труд, но его поощрение состоит в том опыте и навыках, которые он получает за время волонтерской деятельности.

5. Функция формирования социального капитала. Взаимодействие с сотрудниками и служащими муниципальных органов, индивидуальные контакты с людьми, которым была оказана помощь другими волонтерами и членами общественных учреждений, формируют для волонтера дополнительный социальный капитал.

6. Рекреационная. Добровольческая работа представляет собой метод интенсивного и общественно важного времяпровождения. Волонтеры, трудящиеся в библиотеках, во время спортивных событиях, в музеях, художественных галереях и др. владеют возможностью сочетания собственных обязательств в качестве волонтера с системой личного, независимого времени.

7. Профилактическая. Большие высоконравственные требования к личности добровольца оказывают на него предупредительное влияние в плане предотвращения девиантного поведения.

На наш взгляд, сегодня на первый план выходят такие функции волонтерства, как образовательная - в зависимости от социальных проектов, которые волонтер определяет для себя самостоятельно, он получает разнообразный и разносторонний опыт, включая умения и навыки, необходимые для выполнения той или иной работы; функция формирования социального капитала – волонтер налаживает «связи» в тех сферах, которые ему интересны, которые в дальнейшем он может использовать для собственных целей. Особую актуальность данные функции приобретают сегодня, когда ряд проектов реализуется в дистанционном формате, что задаёт особый режим коммуникаций и социальных интеракций [4].

Согласимся с С.В. Павлюком и его соавторами, что весомое значение в организации работы студенческих добровольческих формирований представлено организацией процесса эффективной мотивации волонтеров [5].

Для изучения мотивации студентов на включение в волонтерскую деятельность было проведено исследование, в котором приняли участие 105 студентов-волонтеров факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского.

Были получены следующие результаты:

– абсолютное большинство опрошенных (85%) имеют личный опыт осуществления добровольческой (волонтерской) деятельности. При этом 71% респондентов занимались общественно полезной работой на безвозмездной основе в педагогическом университете. Наиболее высокий процент участия среди будущих специалистов по социальной работе – из них 96% проявили себя в добровольчестве;

– основным мотивом для участия в волонтерской деятельности большинство опрошенных (51%) называют стремление помогать людям, 22% – стремление завести новые знакомства, 17% – желание заявить о себе, 10% говорят о достаточном количестве свободного времени [6].

Для изучения факторов мотивации среди волонтёров были использованы диагностические методики: методика для оценки мотивации организационного поведения (Ф. Герцберг), методика удовлетворенности потребностей (А. Маслоу), методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности (Д. Мак-Келланд) [7].

По методике оценки мотивации Ф. Герцберга было выявлено, что у волонтеров преобладает высокий уровень мотивационного фактора. Нам известно, что мотиваторы – это внешние факторы удовлетворенности, сконцентрированные на результате, продвижение по службе, принятие и официальное одобрение итогов деятельности, способность повысить шансы в области творчества и деловой программы. Данная категория условий подразумевает, что любой самостоятельный индивид способен обоснованно функционировать, если перед ним поставлена цели и задачи, которые он преследует и видит возможность их достижения. У гигиенического фактора отмечается низкий уровень показателя. Они никак не мотивируют людей, они предотвращают возмущение, неудовлетворенность деятельностью, удерживая статус-кво. Они не предоставляют позитивных итогов, однако предотвращают негативные последствия. Недостаток данного фактора может привести к неудовлетворенности деятельностью, что пагубно повлияет на работу коллектива и качество выполняемой работы. Из этого следует, что волонтеры замотивированы на работу, на достижение поставленных целей и задач, но также наблюдается низкая удовлетворенность своей деятельностью, в ходе чего может появиться конфликт и ухудшение работы. Для предотвращения этого необходимо больше сконцентрироваться на гигиенических факторах волонтера.

Методика удовлетворенности показала, что потребность в самореализации и в безопасности у волонтеров выражена более ярко, нежели потребности в принадлежности и чувства собственного достоинства. Нам известно, что методика Маслоу направлена на выявление удовлетворенности потребностями, из чего мы можем предположить, что волонтеры чувствуют себя в безопасности при участии в мероприятиях, а также имеют неплохую самореализацию в том или ином направлении. Что касается двух других показателей, здесь мы можем сказать о том, что для волонтеров чувство собственного достоинства и принадлежность к обществу представлены низкими показателями уровня удовлетворенности. В связи со сложившейся ситуацией изоляции можно предположить, что низкие показатели по этим двум шкалам непосредственно связаны с тем, что некоторые волонтеры не получили желаемой активности и коммуникаций в добровольческой деятельности, что снизило уровень показателей принадлежности к обществу.

Методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности показала, что показатель стремления к власти имеет высокий уровень. Как известно, Д. Мак-Келланд рассматривает показатель власти с двух сторон: власть ради власти и власть ради результата. В нашем исследовании у волонтеров был отмечен высокий уровень стремления к власти, в связи с чем мы задали вопрос: как они понимают данное словосочетание? Большинство ответили, что для них стремление к власти означает обладать качествами лидера, которые помогут ему и его команде в дальнейшем решать выдвинутые задачи и достигать поставленные цели. Остальная часть ответила, что этот показатель ассоциируется у них с позицией тим-лидера (человека, который обладает лидерскими качествами и имеет собственную команду волонтеров).

Показатель аффиляции, или потребность в причастности с точки зрения волонтеров говорит нам о том, что для них важно ощущать себя в команде, коллективе, заводить дружеские отношения и получать одобрение со стороны значимых для них людей. Показатель потребности в успехе оказался чуть ниже двух остальных. Можно предположить, что большая часть испытуемых боится брать на себя ответственность. Но, как известно, именно этот показатель очень важен для волонтерской деятельности, так как от него будет зависеть результативность деятельности и его профессиональный успех в любой сфере.

На основании полученных данным мы можем сделать вывод, что у волонтеров преобладает мотивационный фактор, потребность в общении, причастности к коллективу и одобрению со стороны важных для них людей. По результатам проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования можно сформулировать условия эффективности социально-педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов вуза: расширение опыта добровольчества; поддержка мотивации участников образовательного процесса к волонтёрской деятельности; формирование положительного социально-психологичесокого климата в волонтерских командах, основанного на отношениях сотрудничества, партнёрства.

Библиографический список

1. Казакова Е.И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов. *Педагогика.* 2018; № 8: 79 – 84.
2. *Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года*. Распоряжение правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 года N 2950-р. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72039562/
3. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; Т. II, № 4: 23 – 27.
4. Тарханова И.Ю. Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017; Т. 23, № 4: 169 – 171.
5. Павлюк С.В., Колесников И.Н., Мельников В.В. Роль волонтерской деятельности в развитии социально значимых личностных качеств студентов. *Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ*. 2016; № 5: 51 – 56.
6. Пятунина В.М. Добровольческая (волонтерская) деятельность как средство формирования социальной ответственности молодежи. *Социальная ответственность в изменяющемся мире:* сборник научных статей. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019.
7. Данилов С.В., Шустова Л.П., Кузнецова Н.И. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога. *Сборник диагностических методик.* Серия: Библиотека молодого педагога. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018.

References

1. Kazakova E.I. Ob izmerenii sformirovannosti universal'nyh kompetencij studentov vuzov. *Pedagogika.* 2018; № 8: 79 – 84.
2. *Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya dobrovol'chestva (volonterstva) v Rossijskoj Federacii do 2025 goda*. Rasporyazhenie pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 27 dekabrya 2018 goda N 2950-r. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72039562/
3. Rozhkov M.I. `Ekzistencial'nyj podhod k social'no-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detej. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; T. II, № 4: 23 – 27.
4. Tarhanova I.Yu. Socializaciya molodezhi sredstvami internet-kommunikacij. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2017; T. 23, № 4: 169 – 171.
5. Pavlyuk S.V., Kolesnikov I.N., Mel'nikov V.V. Rol' volonterskoj deyatel'nosti v razvitii social'no znachimyh lichnostnyh kachestv studentov. *Uchenye zapiski Tambovskogo otdeleniya RoSMU*. 2016; № 5: 51 – 56.
6. Pyatunina V.M. Dobrovol'cheskaya (volonterskaya) deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya social'noj otvetstvennosti molodezhi. *Social'naya otvetstvennost' v izmenyayuschemsya mire:* sbornik nauchnyh statej. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2019.
7. Danilov S.V., Shustova L.P., Kuznecova N.I. Diagnostika osobennostej adaptacii, deyatel'nosti i professional'no-lichnostnyh zatrudnenij molodogo pedagoga. *Sbornik diagnosticheskih metodik*. Seriya: Biblioteka molodogo pedagoga. Ul'yanovsk: FGBOU VO «UlGPU im. I.N. Ul'yanova», 2018.

Статья поступила в редакцию 08.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00687

***Kurkin P.G**., police major, teacher, Department of Special Disciplines, Volgodonsk Branch of Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: polykovatat@yandex.ru*

***Rossoshik S.L.**, senior teacher, Department of General Legal Disciplines, Volgodonsk Branch of Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgodonsk, Russia), E-mail: polykovatat@yandex.ru*

THE FORMATION OF SPEECH COMPETENCE STUDENTS IN TRAINING SESSIONS ON THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE IN BUSINESS DOCUMENTATION. CULTURE OF SPEECH". The article discusses the essence and problem of forming the speech abilities of students of the law Institute of the Ministry of Internal Affairs in the training sessions on the discipline "Russian language in business documentation. Culture of speech". The goal includes the analysis of educational material that contributes to improving communication skills, understanding of methodological technologies that are aimed at improving the speech skills of students of the law Institute. Based on the analysis, it is concluded that in the modern world, the problem of formation of speech characteristics of Internal Affairs employees is insufficiently studied. The authors have revealed the modern requirements for the process of training students in higher professional schools. The main approaches to the formation of speech abilities are presented. For the frequency of the experiment, a survey is conducted among the training groups of RMNS and SSNS (SW). The respondents showed an average level of knowledge about the theoretical and practical foundations of professional communication. They were able to give detailed answers to open-ended (structured) questions. The essence of students' communication, the problem and ways to improve it, factors of successful implementation of professional communication are defined. The authors come to the idea that new pedagogical technologies should be used to form the students' abilities.

Key words: **speech features, business language, normativity, cultural and aesthetic potential, job responsibilities, communication; professional competence.**

***П.Г. Куркин**, майор полиции, преп., Волгодонский филиал ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Волгодонск, E-mail: polykovatat@yandex.ru*

***С.Л. Россошик**, ст. преп., Волголонский филиал ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Волгодонск, E-mail: polykovatat@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ. КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В данной статье рассматривается сущность и проблема формирования речевых способностей слушателей юридического института МВД на учебных занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации. Культура речи». Поставленная цель включает в себя анализ учебного материала, который способствует формированию речевых навыков, осмыслению методологических технологий, которые направлены на повышение речевых навыков слушателей юридического института. На основе проведенного анализа сделан вывод, что в современном мире проблема формирования речевых особенностей сотрудников внутренних дел в недостаточной степени исследована. Авторами были раскрыты современные требования к процессу обучения слушателей в высшей профессиональной школе. Представлены основные подходы к формированию речевых способностей. Для частоты эксперимента был проведен опрос среди обучающихся групп РМНС и ССНС (ЮО). Респонденты показали средний уровень знаний о теоретических и практических основах профессионального общения. Они смогли дать подробные ответы на заданные открытые (структурированные) вопросы. Определена сущность коммуникации слушателей, проблема и способы ее формирования, факторы успешного осуществления профессионального общения. В данной работе авторы приходят к мысли о том, что для формирования способностей слушателей необходимо использовать новые педагогические технологии.

Ключевые слова: **речевые особенности, язык деловой речи, нормативность, культурно-эстетический потенциал, должностные обязанности, коммуникация; профессиональная компетентность.**

Коммуникативная компетенция человека является основополагающей в современном мире. Жизнь каждого из нас буквально пронизана речевыми контактами с другими людьми. Потребность в общении – одна из самых доминантных способностей человечества. Современный этап развития государства характеризуется повышенным вниманием к совершенствованию процесса воспитания, образования, к созданию новых технологий, в частности связанных с формированием коммуникативных способностей. Поэтому в данных условия развития общества предъявляются повышенные требования к качеству подготовки выпускников вузов, так как от этого зависит эффективность выполнения служебных обязанностей сотрудниками правоохранительных органов [1]. Обучающиеся совершенствуют свои коммуникативные навыки на занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации. Культура языка», потому что образовательная функция данного курса в вузе состоит в том, чтобы:

– выработать способность грамотно излагать информацию в соответствии с особенностями функциональных стилей современного русского языка;

– сформировать способности моделировать коммуникативные условия в зависимости от языковой картины действительности; развивать умения выбирать речевую форму, способ выражения в зависимости от языковой обстановки [2].

По мнению Н.М. Шанского, коммуникативная компетенция – это «способность индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения ... являет собой нерасторжимое единство двух компонентов – лингвистического и социального, связь определенного объема лингвистических и социальных знаний с умениями и навыками общения» [3].

Вопрос формирования речевых способностей обучающихся всегда актуален, так как человеческая жизнь немыслима без общения. Дисциплина «Русский язык в деловой документации. Культура языка» направлена на совершенствование коммуникативных способностей слушателей, так как человеческая жизнь немыслима без общения. Проблема формирования коммуникативных способностей обучающихся вуза была интересна многим ученым. Ряд исследователей (И.А. Алехин, А.И. Каменев, И.А. Федосеева) теоретически обосновали условия формирования коммуникативных способностей слушателей юридического института. А.Д. Лопуха, Л.В. Мардахаев, Д.В. Суслов, Е.В. Соломатив исследовали проблему развития системы военно-педагогического образования в органах внутренних дел Российской Федерации. Так, В.И. Байденко, Л.В. Доломанюк, А.М. Егорычев, Э.Ф. Зеер, Е.Я. Коган, И.А. Федосеева раскрыли теоретические положения, показывающие сущностные характеристики коммуникативного подхода в образовании.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных способностей слушателей позволил выявить ряд противоречий между требованиями к слушателям юридического института, которые зафиксированы в нормативных документах, и низким уровнем речевых способностей обучающихся [4]. Вопрос формирования речевых способностей обучающихся в настоящее время недостаточно изучен и требует дальнейшей исследовательской работы.

В связи с этим нами была определена цель: разработать и экспериментально апробировать современные педагогические технологии формирования речевых способностей слушателей на учебных занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации. Культура речи».

В нашем исследовании участвовали слушатели двух учебных групп, которые осваивают образовательную программу профессионального обучения «Профессиональная подготовка лиц среднего и старшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации и имеющих высшее или среднее профессиональное (неюридическое) образование, по должности служащего «полицейский». В работе использованы общие методы научного исследования: диалектический, системный, моделирования, анкетирование, деловые и ролевые игры, тестирование. Выявление уровня коммуникативных способностей слушателей проводилось по следующим критериям: высокий, средний, ниже среднего.

Результаты исследования и их обсуждение. Знание юридической терминологической системы необходимы сотруднику полиции, так как по долгу службы приходится общаться с различными категориями граждан [4]. На данные понятия распространяются все признаки точной лексики: однозначность понятий; отсутствие эмоциональной окрашенности; автономность (независимость от контекста).

Все признаки необходимо знать сотруднику полиции. Строгость и четкость юридических формулировок зафиксированы на законодательном уровне. Для профессионального выполнения своих обязанностей необходимо соблюдать следующие требования:

– правильность, умение составлять лимитированные документы;
– логичность, оправданное использование речевых стандартов-клише;
– объективность, неличный характер передачи информации;
– уместность, адекватное использование специализированной лексики;
– публичность, представление материала на совещаниях, встречах, лекциях, используя ораторский стиль изложения.

В настоящее время современный сотрудник полиции является пропагандистом правовых знаний. Именно учебный предмет «Русский язык в деловой документации. Культура речи» помогает овладеть нормативным аспектом, развивает лингвистическое чутье, совершенствует ораторские способности, которые привлекают внимание слушателей и убеждают аудиторию в правильности принятия решений. Необходимость говорить о правильности публичных выступлений сотрудника отделения полиции возникла с образованием присяжных в России, чье мнение во многом зависит от профессионализма судебного спикера. Умение излагать мысли публично, несомненно, является показателем профессионализма сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, его оружием воздействия. Несмотря на вышесказанное, каждый сотрудник полиции должен помнить, что язык – великое оружие, которое помогает достигнуть поставленных целей. Необходимо знать, что юридическая коммуникация функционирует в окружающей среде и используется живыми людьми. Профессиональное общение подчиняется механизмам когнитивного моделирования. Современная практика доказывает, что выпускники юридического института не владеют на должном уровне языковыми нормами. Допускаются грамматические, стилистические и другие виды ошибок при составлении служебных документов. В результате этого возникает потребность в поиске успешных педагогических путей формирования уровня речевых способностей слушателей, языкового опыта, обеспечивающего эффективность общения в различных сферах профессиональной деятельности [5].

Содержательный материал дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура языка» направлен на следующее:

– совершенствовать умения свободно оформлять и выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме;
– овладеть основными нормами русского литературного языка;
– соблюдать этический аспект современного общества [5].

Одной из ключевых задач курса является совершенствование коммуникативных способностей обучающихся. Это помогает пониманию социальной значимости своей будущей профессии, выполнению гражданского и служебного долга в соответствии с нормами морали и служебного этикета.

В ходе исследования специфики профессиональных коммуникаций навыков среди слушателей на констатирующем этапе был проведен опрос, для чего были предложены следующие вопросы:

1. Раскройте понятие «культура речи».
2. Раскройте основные аспекты данного понятия.
3. Перечислите механизмы для совершенствования речевой компетенции.
4. В чем заключается профессиональная коммуникация сотрудника внутренних дел РФ?

5. Назовите основные способы формирования профессиональной компетенции.

6. Каким уровнем коммуникативной компетенции вы владеете?

7. Определите свой уровень владения коммуникативными нормами.

Все респонденты смогли дать подробные ответы на вопрос о том, как же можно повысить способность красиво излагать мысли? Среди основных компонентов профессионального общения в своей специальности слушатели указали:

– тактичность;
– точность в трактовании терминов из сферы своей деятельности;
– вежливость ко всем категориям граждан;
– понятность профессиональной речи собеседника;
– толерантность.

Участники отмечают, что «...самое главное требование к речи сотрудника внутренних дел РФ – это умение правильно излагать свои мысли, используя законодательную базу РФ».

По мнению респондентов, профессиональная коммуникация полицейского – «...общение и взаимодействие с людьми, передача и обработка информации, формирование уровня компетентности».

Для подготовки к профессиональному общению, по словам опрошенных, сотрудники полиции должны «...постоянно практиковаться, оставляя официальные деловые документы, взаимодействовать с представителями различных социальных стереотипов, участвовать в мероприятиях, связанных с будущей профессией, в конференциях».

Участники эксперимента отметили, что им не хватает психологической подготовки в коммуникативном общении, так как неуверенность в себе и неумение сконцентрироваться на важном мешает достичь желаемого результата. Каждому сотруднику ОВД необходимо не только владеть нормативным аспектом современного русского языка и юридической терминологией РФ, но и знать психологические приемы общения [5]. Проанализировав ответы обучающихся, были определены наиболее важные черты личности будущих сотрудников ОВД, что позволит им выполнять коммуникативные действия. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Личные качества,
необходимые для эффективного общения

Характеристика ответов	Количество ответов, %
А) с сотрудниками	
Взаимопонимание	17,7
Тактичность	34,8
Справедливость	17,4
Порядочность	22,4
Честность	29,0
Б) с коллегами	
Корректность	34,0
Тактичность	17,4
Доброжелательность	34,0
Субординация	11,6
В) с осужденными	
Справедливость	34,0
Строгость	29,0
Милосердие	11,6
Твердость	17,4
Сдержанность	40,6
Отзывчивость	5,8

Ответы позволили выявить группы важных профессиональных характеристик, которые необходимы для успешного общения, а именно:

– личностные качества, которые заключаются в способности активно влиять на собеседника;

– коммуникативные навыки, связанные со способностью контролировать себя;

– квалификационные качества, которые человек успел приобрести на протяжении своей профессиональной деятельности.

Проанализировав полученные ответы респондентов, были определены основные пути совершенствования коммуникативных навыков слушателей. Результаты констатирующего этапа подтвердили, что необходимо проводить учебные занятия, которые направлены на формирование положительной мотивации и познавательного интереса к дисциплине «Русский язык в деловой документации. Культура речи». Так, нами был проведен семинар по теме: «Служебные документы: типология, содержание, композиция, языковое оформление» в форме деловой игры «Уголовная ответственность юридических лиц в Российской Федерации». Слушателям было предложено обратиться к законодательному тексту и раскрыть лексико-семантические особенности юридической терминологии на примере статей Гражданского процессуального кодексов РФ.

Анализ осуществлялся по следующей схеме:

1) идейно-композиционное исследование текста;

2) цитирование основных этапов текста;

3) оценка стилистических единиц.

Выработка комплекса практических умений и навыков на основе изучения теоретических и практических вопросов позволить повысить коммуникативные способности сотрудника ОВД. Нами было выявлено, что смоделированные условия общения способствовали совершенствованию коммуникативных особенностей слушателей. Основная задача каждого педагога – применение разнообразных методов, технологий, которые способствуют формированию интереса к изучаемой дисциплине. Именно дискуссионный метод позволяет слушателям раскрыть и доказать свою точку зрения. Так, при проведении семинарского занятия по теме «Культура речи сотрудника внутренних дел» применялись приемы данного метода. Обучающиеся высказывали мнение о том, что сотрудникам полиции необходима высокая культура и строгое соблюдение законности, именно это является их отличительной чертой, так как для населения образ сотрудника органов внутренних дел должен быть неотделим от представлений о лучших человеческих качествах.

Была высказана и другая мысль о том, что сотрудник ОВД должен владеть нормативным аспектом русского языка, общей культурой речи, потому что это является частью общей культуры [6]. Также на этом этапе широко использовалась игровая технология. Создавалась конкретная ситуация, взятая из служебной деятельности сотрудника внутренних дел. Участие слушателей в смоделированных ситуациях помогло им раскрыть свой коммуникативный потенциал.

Поэтому использование разнообразных педагогических технологий позволит достичь желаемого результата. На контрольном этапе слушателям предложено пройти тестирование, которое было направлено на выявление уровня коммуникативной грамотности. Анализ ответов показал, что у обучающихся экспериментальных групп повысились коммуникативные способности. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Качество ответа	РМНС	ССНС (ЮО)
Правильный	78%	81%
Наполовину правильный	12%	10%
Неправильный	10%	9%

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что экспериментальная работы, направленная на формирования речевых способностей обучающихся, показала, что у слушателей экспериментальных групп коммуникативные умения повысились и стали выше, чем у обучающихся контрольных групп, проходивших обучение без использования новейших педагогических технологий. Языковые навыки обучающихся изменились, об этом свидетельствуют следующие особенности: обучающиеся стали активны в процессе познания нового, повысился интерес к учебному материалу, появилась уверенность в процессе общения.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование, проведенное нами в течение года, показано, что участие обучающихся в экспериментальной работе существенно повысило уровень их коммуникативных способностей. Нами было подтверждено, что достичь данного результата возможно, только используя системный, методологический, концептуально-проблемный подходы формирования речевых умений слушателей в процессе обучения. Полученные данные могут быть использованы в разработке учебных курсов по дисциплине «Русский язык в деловой документации. Культура языка», а также при создании учебных пособий.

В ходе проведения исследовательской работы нам удалось доказать, что для формирования коммуникативных способностей слушателей юридического института в процессе изучения курса « Русский язык в деловой документации. Культуры речи» необходимо использовать современные педагогические технологии, результатами которых является: 1) формирование у обучающихся профессиональных навыков убеждения в процессе коммуникации; 2) расширение ценностных, институциональных условий, способствующих развитию нормативной, логичной, связной речи; 3) формирование мотивации к изучаемой дисциплине.

Поэтому каждому сотруднику органов внутренних дел необходимо совершенствовать свои коммуникативные способности, т.к. высокая культура и строгое соблюдение законности – должны быть их отличительной чертой.

Библиографический список

1. Кочесокова З.Х., Машекуашева М.Х. Коммуникативные компетенции сотрудников полиции как фактор эффективности профессиональной деятельности. *Современные наукоемкие технологии*. 2014; № 4: 167 – 168.
2. Мухадиева Ф.П. *Формирование культуры профессиональной речи студента юридического факультета.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2006.
3. Шанский Н.М., Резниченко И.Л., Кудрявцева Т.С. и др. *Что значит знать язык и владеть им*. Москва: Просвещение, 2010.
4. Тюменева Н.П. *Формирование коммуникативных способностей курсантов и слушателей вузов ФСИН России при изучении русского языка и культуры речи.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Рязань, 2007.
5. Шакин И.Ю., Хрисанова Е.Г. Профессиональная коммуникация бакалавров языковых профилей: сущность и пути формирования в вузе. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN619.pdf
6. Полякова Т.А., Палагина Н.С. Формирование профессиональной речи слушателей юридического института. *Вопросы педагогики*.2020; № 2: 132 – 135.

References

1. Kochesokova Z.H., Mashekuasheva M.H. Kommunikativnye kompetencii sotrudnikov policii kak faktor `effektivnosti professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2014; № 4: 167 – 168.
2. Muhadieva F.P. *Formirovanie kul'tury professional'noj rechi studenta yuridicheskogo fakul'teta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2006.
3. Shanskij N.M., Reznichenko I.L., Kudryavceva T.S. i dr. *Chto znachit znat' yazyk i vladet' im*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
4. Tyumeneva N.P. *Formirovanie kommunikativnyh sposobnostej kursantov i slushatelej vuzov FSIN Rossii pri izuchenii russkogo yazyka i kul'tury rechi.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ryazan', 2007.
5. Shakin I.Yu., Hrisanova E.G. Professional'naya kommunikaciya bakalavrov yazykovyh profilej: suschnost' i puti formirovaniya v vuze. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN619.pdf
6. Polyakova T.A., Palagina N.S. Formirovanie professional'noj rechi slushatelej yuridicheskogo instituta. *Voprosy pedagogiki*.2020; № 2: 132 – 135.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00688

Sidorova E.E., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ms.see72@mail.ru*

NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A MEANS OF ARTISTIC DEVELOPMENT OF STUDENTS. The article discusses a problem of developing creative abilities of students. The process of developing creativity and creative abilities of students – future teachers mainly depends on the content of educational material and the organization of educational activities. Subject of research: non-traditional drawing technique as a means of developing students' artistic creativity. The objective of the research is to theoretically substantiate and experimentally prove the effectiveness of using non-traditional drawing techniques in the development of students' artistic creativity. The methodological basis of the study is the psychological and pedagogical theories of the artistic development of the personality: the active nature of personality development (V.I. Andreev, D.B. Bogoyavlenskaya, A.M. Matyushkin, S.L. Rubinshtein); pedagogical patterns of personality formation in educational interaction (G.S. Altshuller, L.S. Vygotsky, A. Maslow, R.S. Nemov); the humanistic potential of the sphere of artistic influence the development of creativity (S.P. Lomov, A.A. Melik-Pashaev, Y.A. Ponomarev, I.M. Rozett).

Key words: **creativity, artistic creation, creativity, non-traditional drawing techniques.**

Е.Э. Сидорова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ms.see72@mail.ru*

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматривается проблема развития творческих способностей студентов. Процесс развития творчества и творческих способностей студентов – будущих учителей в основном зависит от содержания учебного материала и организации учебной деятельности. Предмет исследования: нетрадиционная техника рисования как средство развития художественного творчества студентов. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность использования нетрадиционных техник рисования в развитии художественного творчества студентов. Методологической основой исследования являются психолого-педагогические теории художественного развития личности: деятельностная природа развития личности (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн); педагогические закономерности становления личности в образовательном взаимодействии (Г.С. Альтшуллер, Л.С. Выготский, А. Маслоу, Р.С. Немов); гуманистический потенциал сферы художественного влияния развитие творчества (С.П. Ломов, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, И.М. Розетт).

Ключевые слова: **творческие способности, художественное творчество, креативность, нетрадиционные техники рисования.**

Информационно-репродуктивные методы, которые доминируют в практике обучения, не позволяют студентам в полной мере развиваться в творческом плане. Как показывает опыт и научные исследования, современные студенты обладают привычкой применять готовые знания, действовать по шаблону, по образцу. Студенты испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих проникновения в сущность затрагиваемых проблем, не могут должным образом сформулировать выводы, не ведут анализ своей работы.

В Послании Президента Федеральному Собранию в феврале 2019 года говорится: «Увлечение профессией, творчеством формируется ещё в юные годы. Талант, энергия, креативные способности молодежи – в числе самых сильных конкурентных преимуществ в России. Мы это понимаем и очень ценим. И чтобы каждый молодой человек (студент, школьник) мог проявить себя, мы уже создали целую систему проектов и конкурсов личностного роста». Тем самым развитие художественного творчества студентов выступает важнейшей составляющей будущей профессиональной деятельности.

Изучение научно-педагогической литературы позволил нам утверждать, что в науке накоплено достаточно много трудов, дающих возможность в полной мере изучить данную проблему. Как свидетельствуют многочисленные источники, исследованием вопросов художественно-эстетического развития личности в содержательной диалектике интересовались и занимались многие видные ученые.

Проблеме творческой активности личности посвящены работы ряда авторов (В.И. Андреев, Е.В. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.А. Данилов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.М. Розетт, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), в которых рассматривается структура и динамика связанных с ней психических процессов, а также различные аспекты ее развития в процессе обучения и воспитания. В области изучения творческой одаренности личности и творческих проявлений в характере человека занимались американские ученые-психологи Дж. Гилфорд, К. Роджерс, П. Торренс и др.

Несмотря на высокий интерес к художественному творчеству в развитии творческих способностей подрастающего поколения, вопросы теории и практики художественного творчества остаются не до конца раскрытыми. Доподлинно известно, что изучение вопросов художественного творчества имеет давнюю богатую традицию. В связи с этим упомянутые научные исследования раскрывают лишь определенные стороны и аспекты данной проблемы. Поскольку мы считаем, что художественное творчество лежит в основе педагогического творчества, будем рассматривать его в процессе реализации определенных педагогических условий.

Одним из эффективных средств развития художественного творчества мы считаем нетрадиционные техники рисования. В настоящее время стало появляться очень много разных способов, средств, техник рисования, есть старые техники, которые с годами не теряют своей привлекательности, и прибавляются новые, еще более интересные, захватывающие, и всех их объединяет простота и доступность. Тем самым человек имеет больше шансов и возможностей для самовыражения.

В каждой технике есть своя изюминка, свой особый цвет, линии, штрихи, которые гармонируют друг с другом, и каждая из этих особенностей может служить

в качестве способа создания уникального произведения искусства. Большое внимание в общем образовании детей уделялось умственному, интеллектуальному развитию. В итоге, дети у нас, как роботы, на второй план отошло ручное творчество, а между тем профессиональный стандарт педагога требует от выпускников педагогических специальностей не только «знаниевых» компетенций, но и творчества. В связи с этим мы считаем, что нетрадиционная техника рисования наиболее полно раскрывает потенциалы творчества. При таком понимании проблемы мы пришли к заключению, что вопросы развития художественного творчества студентов недостаточно изучены.

Анализ литературных источников и практической деятельности педагогических колледжей и вузов показал, что, несмотря на внимание к вопросам развития творческих способностей обучающихся, включая и сферу художественного творчества, ряд аспектов остается недостаточно изученным.

Философское понимание творчества отражено в трудах Н.А. Бердяева, А.Г. Спиркина, К.Г. Юнга и др. Так, Н.А. Бердяев писал: «Творческий акт всегда есть освобождение и преодоление», «творчество невозможно без свободы и есть не что иное, как самореализация, объективация ее». А.Г. Спиркин определяет творчество следующим образом: «Творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которого является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, связей закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры…» [1, с. 213].

Анализ литературы показал нам, что философы отводят творчеству роль созидания новой реальности, которая удовлетворяет многообразным общественным потребностям. С такой точки зрения определяются виды творчества: изобретательское, организаторское, научное и художественное и др. Согласно исследованию Т.А. Ребеко, существует два исторических понимания сущности творчества: первое идентифицирует сущность творчества и творения, второе представляет сущность творчества с позиций творца. При таком понимании данной проблемы сущность творчества не раскрывалась, а ставился лишь вопрос о практической замене продуктивного репродуктивным. Тем не менее автору удалось раскрыть в определенном контексте свою точку зрения [2].

Для более точного и четкого определения понятия «художественное творчество» нам надо определить и разграничить такие понятия, как творчество и креативность, творческие способности и творческий потенциал. Во многих исследованиях понятия «творчество», «творческая способность», «креативность» предстают как тождественные, их сопоставляют друг другу.

Рассмотрим понятие творчество в интерпретации различных авторов. В научной литературе понятие «творчество» рассматривается с разных точек зрения: как процесс, как вид и как форма деятельности и т.д. Т.А. Маслоу рассматривает творчество и креативность как тождественные и утверждает, что творчество и креативность обнаруживаются в каждодневном выборе жизненных ситуаций и проявляются в повседневной жизни человека [3, с. 768].

Л.С. Выготский дает следующее определение творчеству: «Деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это создание творческой деятельности какой-нибудь вещью внешнего мира или известного построения ума, или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке». Л.С. Выготский подчеркивает, что основным условием для возникновения творчества выступает неприспособленность личности к окружающему миру. Он утверждает: если жизнь ставит перед человеком непривычные задачи, перед человеком возникает какая-то проблема, это может выступить для человека основанием для творчества [4, с. 34].

В свою очередь, другие авторы (Д.Г. Богоявленская, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев и др.) подчеркивали, что творчество является продуктом мыслительной деятельности. По мнению Я.А. Пономарева, творческой личности присуще не только удовлетворение конечным результатом – человек получает удовольствие и от самого процесса творческой деятельности. Он считает, что «творчество свойственно как живой, так и неживой природе, а также человеку и обществу». Согласно Я.А. Пономареву, «развитие творческих способностей идет через два личностных качества, таких как интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе» [5, с. 43].

Далее автор приводит следующие примеры: А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров в своих исследованиях указывают на тот факт, что в процессе творчества происходит преодоление неких стереотипов и шаблонности. Интересным является то, что О.К. Тихомиров выделяет целеполагание как один из критериев творчества.

Многочисленные исследования вопроса творческих способностей и креативности условно делятся на две группы:

Первую группу составляют авторы, рассматривающие креативность как познавательную творческую способность, обладающую универсальными качествами, основанную на интерактивных когнитивных способностях (Дж. Гилфорд, С. Медник, А. Пономарев, С. Тейлор, Э. Торренс и др.). К научным достижениям этих авторов по праву относится изучение влияния интеллекта на способность личности к генерации всё новых идей.

Вторую группу составляют убеждения, что креативная личность обладает комплексом индивидуальных творческих способностей (Ф. Баррон, Д. Богоявленская, А. Маслоу и др.) Их научные идеи заключаются в предложении составления так называемого «портрета творческой личности», в рамках которого должны быть описаны мотивы и социокультурные факторы креативности.

Несмотря на то, что у большинства авторов термины «креативность» и «творчество» используются как синонимы, в соотнесении этих понятий есть определенные неясности, которые следует уточнить. Таким образом, можно выделить три позиции:

1. Во-первых, как мы уже писали, понятия креативность и творчество определяются как синонимы, на такое определение влияет двойственность перевода с английского «creativity» – творчество, с одной стороны, и как креативность (в зависимости от области исследования контекста проблемы), с другой стороны. В данном случае исследователи часто соотносят факты, делают выводы, исходя из исследований, проведенных в области психологии творчества. В таком случае во внимание берутся все аспекты творчества.

2. Вторая позиция заключается в изучении креативности и творчества как разных феноменов. В научной литературе есть исследования (И.А. Дубин), в которых креативность с образованием субъектно-личностной новизны и значимости рассматривается как феномен, который описывает процесс создания человеком нового во взаимодействии с существующим социокультурным контекстом.

3. Третья позиция заключается в том, что креативность можно исследовать с точки зрения изучения творчества, оно может рассматриваться как внутренний ресурс человека, как потенциал для создания и реализации чего-то нового.

Кроме эмоциональной удовлетворенности процесс художественного творчества требует от студентов концентрации внимания, мобилизации интеллектуальных способностей, самостоятельности, проявления фантазии.

При определении сущности понятия «художественное творчество» мы обратились к исследованию Р.А. Гильман, где автор обращает внимание на то, что в основе термина «художественность» лежит эстетическая категория «прекрасное», и относительно данной области исследования характеризуется присущими ему функциями:

- выступает как сфера профессиональной деятельности;
- направлено на стимулирование и реализацию творческой активности;
- направлено на создание нового, эстетически ценного продукта;
- воспитание гармоничной, всесторонне развитой личности;
- искусство является основой художественной деятельности [6, с. 59].

Особый вклад в изучении художественного творчества внес психолог И.М. Розетт. Основываясь на учениях Дж. Дьюи и Г. Уоллеса, ему удалось определить «стадийность творческой деятельности». Для нашего исследования наибольшую ценность будет представлять схема, предложенная Г. Уоллесом:

Первая стадия – «приготовление», здесь происходит сбор соответствующей информации.

Вторая стадия – «инкубация», на этой стадии человек не занимается решением творческой проблемы.

Третья стадия – «просветление», появление так называемой «счастливой идеи».

Четвертая стадия – «инсайт», проверка достоверности и ценности новой идеи. Данная схема легла в основу появления концепции стадийности творческой деятельности.

Единственным, но существенным отличием предложенных стадий является наличие в схеме Дж. Дьюи стадии инкубации, эту стадию пропустили многие исследователи. Стадия инкубации включает временное отвлечение от решаемой проблемы, которая, в свою очередь, является важным психологическим фактом. Психологи считают, что «увеличение продолжительности инкубационной стадии приводит к увеличению количества и улучшению качества идей» [7, с. 39].

Таким образом, мы выяснили, что основными параметрами творческой личности можно считать следующие: проявление интеллектуальной творческой инициативы; самостоятельность в поиске путей и способов решения проблем; желание познавать и преобразовывать; стремление к нестандартному решению задач и др.

Л.Ю. Кошелева выявила принципы формирования художественно-эстетической культуры студентов – будущих педагогов в процессе преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла:

1) принципы педагогики искусства, среди которых важнейшим является принцип образности;

2) принцип интеграции искусств;

3) опора на практическую художественно-творческую деятельность [8, с. 53].

Вместе с тем считаем необходимым рассмотреть особенности художественной деятельности, поскольку мы выяснили, что художественно-эстетическая деятельность лежит в основе художественного творчества в области изобразительного искусства.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к тому, что творчество представляет собой деятельность, в процессе которой получается совершенно новый, оригинальный продукт, обладающий уникальной эстетической ценностью.

Под творческими способностями мы понимаем сочетание индивидуальных способностей личности, которые определяют успешность творческой деятельности. Основными критериями оценки уровня творческих способностей являются творческое мышление, творческое воображение.

Исходя из всего многообразия формулировок, многочисленных точек зрения ученых и исследователей, мы приходим к мнению о том, что главным качеством творческой личности является способность к творчеству, в основе которой лежит творческий потенциал личности.

Сравнив содержание понятий «творчество» и «художественного творчества» как основы творческой педагогической деятельности, можно сделать вывод, что они тесно связаны между собой и совпадают по своей сути и смыслу. Важно отметить, что основой для развития творческой педагогической деятельности являются дисциплины художественно-эстетического цикла. В процессе практики нами выявлено, что включение таких дисциплин, как «Методика преподавания изобразительного искусства», «Основы изобразительной грамоты», «Основы рисунка и живописи», «Художественное образование в школе» в учебный план подтверждает наше утверждение: развитие художественного творчества является основой для творческой педагогической деятельности.

1. Анализ научной литературы позволил нам определить понятия творчество, художественное творчество, креативность, а также важных для нашего исследования терминов творческие способности и творческий потенциал.

2. Под творческими способностями мы понимаем сочетание индивидуальных способностей личности, которые определяют успешность творческой деятельности. Основными критериями оценки уровня творческих способностей являются творческое мышление, творческое воображение.

В.А. Сухомлинский писал: «Рисование является одним из важнейших средств познания мира и развития эстетического восприятия, так как оно связано с самостоятельной, практической и творческой деятельностью ребенка». Рисование – это такой вид творчества, при котором ты можешь абстрагироваться от обыденного мира и погрузиться в нереальный мир фантастики либо скопировать окружающую действительность. Рисование доступно каждому человеку, стоит только захотеть, купить лист бумаги, карандаши или краски. Рисование помогает развивать воображение, побыть человеку наедине с самим собой, со своими мыслями, оно расслабляет и отвлекает от повседневной суеты, что очень актуально сейчас, при нашем активном и очень быстром ритме жизни.

Каждый вид рисования при постоянном и систематическом выполнении влияет на развитие различных функций и качеств человека. Так, рисование по стеклу, ткани или бархатной бумаге содействует повышению уровня зрительно-моторной (визомоторной) координации. Рисование в технике «выдувание» развивает легкие, тем самым развивая речевое дыхание человека. Наше исследование является подтверждением тому, что кроме быстроты, ловкости и точности движений, в процессе рисования тренируются такие качества, как усидчивость, терпение, снимает страхи, вызывает положительную мотивацию. Также использование различных материалов и техник влияет на развитие воображения, мышление, памяти, восприятия.

Кроме всего, студенты сами предложили более современные, инновационные техники с применением еще более новых и необычных материалов и инструментов. Ниже приведем перечень и краткое описание наиболее популярных и современных нетрадиционных техник, таких как «граттаж» (воскография), «эбру», «выдувание», «кляксография», «ниткография», «монотипия», «оттиск печаткой», «набрызг» и др.

Эти техники активизируют и развивают образное мышление, воображение, креативность; они подходят даже тем, кто совсем не умеет рисовать. Например, на куске стекла, пластмассы или пластика выполняется рисунок с помощью акварельных красок, гуаши, масляных красок. Можно не рисунок, а просто пятна. Затем стекло прижимается к бумаге, и на нем остается отпечаток. Для получения интересного эффекта можно стекло повернуть, потянуть, поднимать ступенчато, за один край или сразу за все четыре – благодаря этому, краска немного смажется и получится эффект движения, дуновения ветра, волн. Получившийся рисунок можно оставлять неизменными, а можно использовать как фон для основного рисунка.

Таким образом, нетрадиционные техники развивают у студентов воображение и фантазию, помогают найти творческий подход к самым обычным вещам, чего так не хватает нашей молодежи.

Проведение занятий с использованием нетрадиционных техник способствует снятию внутренних страхов, пробуждает уверенность в своих силах, дает возможность студентам свободно выражать свой замысел. Использование разнообразных материалов и средств развивает чувство фактурности и колорита, воображение и полёт фантазии, во время такой деятельности студенты получают эстетическое удовольствие.

Во время практических занятий по методике преподавания изобразительного искусства и основам изобразительной грамоты студентам предлагались задания, которые позволяют им находиться в постоянном творческом поиске.

Мы принимаем во внимание описанную Ю.В. Ерошенко последовательность освоения нетрадиционных техник: «… следующая важная последовательность: от создания эмоционального отношения у студента – к знаниям, от знаний – к умениям и навыкам» [8].

Экспериментальная работа, целью которой являлось повышение эффективности развития художественного творчества студентов средствами нетрадиционных техник рисования, включала в себя разработку и проверку комплекса занятий в рамках учебных дисциплин «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом», «Основы изобразительной грамоты», «Основы рисунка и живописи».

Представляем разработанный нами тематический план комплекса практических занятий, включающих использование нетрадиционных техник рисования. Порядок подготовки практического занятия происходит в следующей последовательности: изучение рабочей программы дисциплины; определение темы, цели и задач практического занятия; разработка плана проведения практического занятия; отбор содержания практического занятия; определение методов, приемов и средств стимулирования творческой деятельности студентов; моделирование практического занятия.

Все занятия с применением нетрадиционных техник рисования состояли из следующих этапов:

– первый этап – происходит включение в творческий процесс, студенты выбирают технику, определяются с темой;
– второй этап – изобразительная деятельность, выполнение рисунка;
– третий этап – демонстрация результатов обсуждение работ, рефлексия.

Нами были выделены следующие темы: «Техника рисунка. Обучение нетрадиционным техникам рисунка», «Работа с цветом: творческие задания и тренировочные упражнения», входящие в содержание разделов «Теоретические основы обучения рисунку», «Теоретические основы обучения живописи».

После проведения комплекса практических занятий для повышения уровня художественного развития на основе нетрадиционных техник рисования нами проведена повторная диагностика с использованием методик констатирующего этапа эксперимента.

Результаты экспериментальной группы, которые мы получили на констатирующем этапе, сравнили с результатами, полученными на контрольном этапе эксперимента. Представим результаты повторной диагностики по методике Э. Торренса в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты уровня креативности по методике Э. Торренса в контрольной и экспериментальной группах

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Уровни	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий уровень	18,1%	22,7%	4,5%	4,5%
Средний уровень	54,5%	63,6%	63,6%	68,18%
Низкий уровень	27,2%	18,1%	31,8%	22,7%

Результаты исследования уровня креативности студентов экспериментальной группы по методике Э. Торренса на контрольном этапе позволили нам сформулировать следующие выводы: увеличилось количество студентов с высоким уровнем развития творческих способностей, выявленных посредством методики Э. Торренса, с 18,1% до 22,7%; количество студентов, имеющих средний уровень, повысилось с 54,5% до 63,6%; снизилось количество студентов, которые имеют низкий уровень исследуемого параметра, с 27,2% до 18,1%.

Таким образом, видно, что разработанный нами комплекс занятий позволил повысить показатели творческих способностей студентов. Важным моментом в данном случае выступает то обстоятельство, что среди студентов появились высокие показатели развития по исследуемому параметру.

Библиографический список

1. Спиркин А.Г. *Философия.* Москва: Гардарики, 2001.
2. Лапчинская И.В. *Развитие художественно-творческих способностей студентов вуза в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Магнитогорск. 2005.
3. *Современный словарь по педагогике*. Минск: «Современное слово», 2001.
4. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте.* Москва: Просвещение, 1991.
5. Пономарев Я.А. *Психология творчества.* Москва: Институт психологии РАН, 2006.
6. Гильман Р.А. *Теория и практика развития творческой активности личности студента в системе высшего художественно-педагогического образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2001.
7. Кошелева Л.Ю. Формирование художественно-эстетической культуры как основы профессиональной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 53 – 55.
8. Ерошенко Ю.В. Особенности развития художественно-педагогических способностей студентов средствами народной художественной культуры. *Ученые записки*: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015; № 2 (34).

References

1. Spirkin A.G. *Filosofiya.* Moskva: Gardariki, 2001.
2. Lapchinskaya I.V. *Razvitie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej studentov vuza v processe professional'noj podgotovki*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk. 2005.
3. *Sovremennyj slovar' po pedagogike*. Minsk: «Sovremennoe slovo», 2001.
4. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2006.
6. Gil'man R.A. *Teoriya i praktika razvitiya tvorcheskoj aktivnosti lichnosti studenta v sisteme vysshego hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2001.
7. Kosheleva L.Yu. Formirovanie hudozhestvenno-`esteticheskoj kul'tury kak osnovy professional'noj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 53 – 55.
8. Eroshenko Yu.V. Osobennosti razvitiya hudozhestvenno-pedagogicheskih sposobnostej studentov sredstvami narodnoj hudozhestvennoj kul'tury. *Uchenye zapiski*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015; № 2 (34).

Статья поступила в редакцию 23.06.20

УДК 37.014 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00689

***Tarlavsky V.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military educational scientific center of air force "Air Force Academy n.a. Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin" (Voronezh, Russia), E-mail: tvi0910@mail.ru*

MECHANISM FOR IMPLEMENTING PRACTICE OF PROFESSIONAL ORIENTATION TECHNOLOGIES: BASICS, ELEMENTS, PEDAGOGICAL POSSIBILITIES. The article is dedicated to the current problem: how to technologically master the pedagogical technologies of vocational guidance (VET), what should be the mechanism for their implementation. The author conducts an analysis of scientific literature, identifies the essential basis of the concept of "implementation mechanism" and gives his wording to the "mechanism for introducing vocational education and training", while determining the principles of its development and functioning: consistency, adaptability, and pedagogical effectiveness, stages that represent a set of actions of a teacher aimed at the introduction of vocational education and training, gives them a characteristic. At the end of the article, the pedagogical possibilities of using the mechanism for introducing vocational education and training are described: controllability, focus on results, and efficiency.

Key words: **implementation mechanism, principle, element, opportunity, pedagogical technology of vocational guidance.**

***В.И. Тарлавский**, канд. пед. наук, доц., Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tvi0910@mail.ru*

МЕХАНИЗМ ВНЕДРЕНИЯ В ПРАКТИКУ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ: СУЩНОСТЬ, ЭЛЕМЕНТЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00267.

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме: как технологично освоить педагогические технологии профессиональной ориентации (ПТПО), каким должен быть механизм их внедрения. Автор на основе анализа научной литературы выделяет сущностную основу понятия «механизм внедрения» и дает авторскую формулировку «механизму внедрения ПТПО», при этом определяет принципы его разработки и функционирования**:** системность, адаптивность, педагогическая эффективность. В структуре механизма внедрения ПТПО автор выделяет взаимосвязанные элементы-этапы, которые представляют комплекс действий педагога, направленных на внедрение ПТПО, дает им характеристику. В заключение статьи описываются педагогические возможности использования механизма внедрения ПТПО: управляемость, ориентация на результат, эффективность.

Ключевые слова: **механизм внедрения, принцип, элемент, возможность, педагогическая технология профессиональной ориентации.**

> *Освоение педагогических технологий тоже должно быть технологичным. Здесь также необходимо выдерживать строгую логику, нарушение которой приводит к искажению желаемых результатов в образовании.*
>
> О.С. Гребенюк [цит. по: 1]

Сегодня в отечественной педагогической теории и практике проблема формирования эффективного механизма внедрения инноваций, в том числе и педагогических технологий профессиональной ориентации, представляет особый интерес. И прежде всего, необходимо уточнить понятие «механизм внедрения».

Пришедшее из механики понятие «механизм» (множество взаимосвязанных элементов, которые приводят в действие объект) сегодня используется не только техническими науками, но и гуманитарными (педагогика, экономика и др.), где можно встретить несколько различных подходов к рассмотрению механизмов:

- механизм – последовательность явлений, обеспечивающая развитие без дополнительных импульсов;
- механизм – взаимосвязь и взаимодействие элементов, обеспечивающих развитие объекта.
- механизм – совокупность элементов, воздействующих на развитие объекта.

Толковый словарь С.И. Ожегова рассматривает механизм как внутреннее устройство (систему звеньев) машины, прибора, аппарата, приводящее их в действие; система, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности, значение слова внедрение рассматривается там же как использование в производстве, в практике результатов каких-нибудь исследований, экспериментов.

Используя понятие «механизм» в экономике, Балашов А.И., Рогова Е.М., Ткаченко Е.А. рассматривают «корпоративный механизм внедрения инноваций как систему взаимосвязанных элементов, подчиненных достижению заданной цели» [2].

В педагогике понятие «механизм» тоже активно используется. Так, Д.А. Коноплянский [3] рассматривает механизм как «междисциплинарную дефиницию, значение которой варьируется в зависимости от области применения и выделяет следующие трактовки:

- механизм – это устройство, которое обусловливает функционирование объекта педагогического воздействия, является движущей силой его развития;
- механизм – это совокупность взаимосвязанных элементов, которая обусловливает порядок реализации педагогической деятельности;
- механизм – это комплекс процессов или состояний педагогической системы, которые определяют какое-либо явление;
- механизм – это совокупность взаимосвязанных элементов, которые реализуют способность объекта функционировать и развиваться» [3].

Таким образом, на основе анализа научной литературы мы выделяем сущностную основу понятия «механизм внедрения»:

1. Сущность механизма внедрения должна отражать его функциональную направленность.
2. Механизм внедрения должен обеспечить последовательную реализацию результатов исследования, эффективный результат.
3. Механизм внедрения – это система элементов, подчиненных заданной цели.

В нашем исследовании под **механизмом внедрения** мы понимаем систему элементов, подчиненных заданной цели, взаимодействие которых способствует последовательному и эффективному внедрению результатов исследования в практику.

В фокусе нашего исследования «педагогическая технология профессиональной ориентации (ПТПО) – это система, компонентами которой являются дидактические составляющие профориентационного взаимодействия, проектирование и реализация которой осуществляется в целях гарантированной помощи личности в профессиональном самоопределении» [4]. Под **механизмом внедрения ПТПО** мы понимаем систему элементов, взаимодействие которых направле-

но на последовательное и эффективное внедрение технологии профессиональной ориентации в педагогическую практику.

При определении принципов разработки и функционирования механизма внедрения ПТПО мы опирались на труды А.И. Балашова [2], Д.А. Купреева [5], Е.М. Роговой [2], Е.А. Ткаченко [2]. В основе механизма внедрения ПТПО лежат, на наш взгляд, три ключевых принципа:

- принцип системности (механизм внедрения ПТПО – совокупность взаимосвязанных элементов, целостный комплекс действий, направленных на ее внедрение);
- принцип адаптивности (механизм внедрения ПТПО должен быть достаточно гибким, приспосабливающимся к меняющимся условиям педагогической действительности);
- принцип педагогической эффективности (функционирование механизма внедрения ПТПО должно быть оправданным, основной целью которого должно быть повышение эффективности ее внедрения в образовательный процесс).

В педагогической литературе ряд авторов сходятся во мнении, что внедрение педагогических инноваций происходит в несколько этапов: организационно-подготовительный, ознакомительный, исполнительский, контрольный, итоговый, обобщение собственного опыта.

Нам близка позиция О.С. Гребенюк, который, рассматривая внедрение педагогических технологий, отмечает, что оно тоже «должно быть технологичным, т.е. здесь также необходимо выдерживать строгую логику, нарушение которой приводит к искажению желаемых результатов в образовании» [6]. Ученый выделяет три этапа*:* знакомство с педагогической технологией, изучение технологии, применение технологии.

Анализ научно-педагогической литературы привел нас к мысли о том, что в структуре **механизма внедрения ПТПО** возможно выделить три этапа: **изучение, применение, контроль**, которые, в свою очередь, и есть элементы механизма внедрения ПТПО. Взаимосвязанные элементы-этапы представляют комплекс действий педагога, направленных на внедрение ПТПО.

Важно отметить, что механизм внедрения ПТПО должен быть достаточно гибким, быстро приспосабливающимся к изменяющимся условиям, поэтому такое деление на этапы является весьма условным. Например, элемент-этап «контроль» является завершающим, но контроль внедрения ПТПО осуществляется на всех этапах, и по его результатам педагог осуществляет корректировку внедрения ПТПО.

Таким образом, выделив три элемента-этапа в структуре механизма внедрения ПТПО, дадим им характеристику.

Элемент-этап № 1. Изучение педагогической технологии профессиональной ориентации

Рассматривая ПТПО как систему, отметим, что педагогу на данном этапе необходимо в первую очередь разобраться в особенностях педагогической технологии, а во вторую – поставить цели и определить пути их достижения, осуществить планирование своей деятельности по внедрению ПТПО (результатом которой является составление плана внедрения ПТПО).

Но вначале О.С Гребенюк предлагает педагогу ответить на ряд вопросов: что новое, оригинальное в технологии содержится по сравнению с тем, что я уже делаю? На решение каких проблем она направлена? В каких условиях эта технология обещает быть эффективной? Следует ли использовать конкретную технологию в своей работе? Если да, то в какой степени (целиком или на уровне отдельных элементов)?

Изучение ПТПО рекомендуем начать с ее концептуально-целевой основы, которая является научно-педагогическим фундаментом технологии, представляет совокупность психолого-педагогических идей профориентационной направленности, составляющих теоретико-методологическую основу данной технологии. Особое внимание стоит обратить на диагностически сформулированную в технологии профориентационную цель в виде ожидаемых результатов. Содержание материала, совокупность дидактических принципов, методов, форм, средств профориентационного взаимодействия составляют технологическую основу ПТПО, являются ее основой. Важно помнить, что в технологию должен быть включен раздел, содержащий материалы для измерения степени достижения поставленных целей данной ПТПО.

Конечно, на данном этапе существенная роль принадлежит именно изучению ПТПО, но целеполагание и планирование крайне важны, т.к. процесс управления любой педагогической системой (а ПТПО – система) предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). При этом любая педагогическая деятельность целенаправленна, и цель выступает стержнем плана. Понимание цели внедрения ПТПО должно пронизывать деятельность как педагога, так обучающегося. Достижение общей цели осуществляется за счет выполнения составляющих ее частных целей. Такое понимание целеполагания позволяет перейти к планированию, составлению плана внедрения ПТПО.

Также на данном этапе предполагается деятельность педагога – инициатора внедрения ПТПО, направленная на создание в образовательной организации группы педагогов-единомышленников, способных и готовых к внедрению ПТПО; организацию работы по изучению современного положения дел в области профориентации; подготовку необходимой нормативно-правовой документации (издание приказов, распоряжений, утверждение локальных актов, планов и т.п.) для внедрения ПТПО.

Элемент-этап № 2. Применение педагогической технологии профессиональной ориентации

План внедрения ПТПО, подготовленный педагогом ранее, лежит в основе данного этапа. Здесь педагогу предстоит непосредственная реализация содержания материала, который отобран и структурирован определенным образом под достижение цели ПТПО. В помощь педагогу предлагается совокупность дидактических принципов, методов, форм и средств профориентационного взаимодействия, которые являются технологическим ориентиром ее внедрения. При внедрении ПТПО педагогу стоит направить свои усилия на организацию специальной совместной деятельности с обучающимися, организацию профориентационного взаимодействия через реализацию дидактического компонента ПТПО.

Элемент-этап 3. Контроль результатов

Этап контроля – сложный и трудоемкий, тесно связан со всеми этапами механизма внедрения ПТПО. Материалы для осуществления контроля содержатся в технологии (в технологию должен быть включен раздел, содержащий материалы для измерения степени достижения поставленных целей данной ПТПО). К контролю в процессе внедрения ПТПО предъявляется ряд требований: систематичность (регулярное проведение контроля на всех этапах внедрения ПТПО), объективность (проверка эффективности внедрения ПТПО должна проводиться на основе выработанных и согласованных критериев), действенность (результаты контроля должны привести к устранению выявленных недостатков, коррекции ПТПО). Также на данном этапе педагогу предстоит оценка, анализ и обобщение результатов, определение дальнейшего направления деятельности. Результат внедрения ПТПО стоит рассматривать как с позиции обучающего, так и позиции педагога.

Таким образом, использование механизма внедрения педагогической технологии профессиональной ориентации повышает как качество профориентационного взаимодействия в целом, так и качество реализации результатов исследования (внедрение ПТПО). Преимуществами использования механизма внедрения ПТПО являются его педагогические возможности: управляемость, ориентация на результат, эффективность:

1. Управляемость. Системный подход к построению механизма внедрения ПТПО позволяет управлять внедрением ПТПО: избежать ошибок, выявить проблемные зоны, определить «точки роста» профориентации, задействовать многие ресурсы для достижения целей внедрения. Механизм внедрения ПТПО формирует план взаимодействия педагога и обучающихся, задает ритм работы всех участников педагогического процесса, позволяет управлять деятельностью обучающихся.

2. Ориентация на результат. Механизм внедрения устраняет разрыв между целями ПТПО и действиями педагога и обучающихся, чтобы прийти к результату в срок и с высоким качеством.

3. Эффективность. Механизм внедрения ПТПО повышает эффективность образовательного процесса и профессионализм педагогов, исключает ошибки реализации ПТПО, ориентирует педагога и обучающихся на достижение желаемых результатов.

Библиографический список

1. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. *Педагогические технологии*: учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград: Издательство ВГИПК РО, 2006.
2. Балашов А.И., Рогова Е.М., Ткаченко Е.А. Инновационная активность российских предприятий: проблемы измерения и условия роста. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, 2010.
3. Коноплянский Д.А. Механизмы реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза в условиях реформирования высшей школы. *Известия ВГПУ*. 2015; № 8 (103). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-realizatsii-pedagogicheskoy-strategii-formirovaniya-konkurentosposobnostivypusknika-vuza-v-usloviyah-reformirovaniya
4. Тарлавский В.И. Педагогические технологии профессиональной ориентации: теоретико-методологический аспект (результаты исследования). *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры*: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: ОГУ, 2020: 4365 – 4372.
5. Купреев Д.А. *Формирование организационно-экономического механизма внедрения инноваций в распределенной энергетике*. Диссертация … кандидата экономических наук. Москва, 2016.
6. Гребенюк О.С. *Общая педагогика*: курс лекций. Калининград, 1996.

References

1. Borytko N.M., Solovcova I.A., Bajbakov A.M. *Pedagogicheskie tehnologii*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Volgograd: Izdatel'stvo VGIPK RO, 2006.

2. Balashov A.I., Rogova E.M., Tkachenko E.A. Innovacionnaya aktivnost' rossijskih predpriyatij: problemy izmereniya i usloviya rosta. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta, 2010.
3. Konoplyanskij D.A. Mehanizmy realizacii pedagogicheskoj strategii formirovaniya konkurentosposobnosti vypusknika vuza v usloviyah reformirovaniya vysshej shkoly. *Izvestiya VGPU*. 2015; № 8 (103). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-realizatsii-pedagogicheskoy-strategii-formirovaniya-konkurentosposobnostivypusknika-vuza-v-usloviyah-reformirovaniya
4. Tarlavskij V.I. Pedagogicheskie tehnologii professional'noj orientacii: teoretiko-metodologicheskij aspekt (rezul'taty issledovaniya). *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury*: materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Orenburg: OGU, 2020: 4365 – 4372.
5. Kupreev D.A. *Formirovanie organizacionno-`ekonomicheskogo mehanizma vnedreniya innovacij v raspredelennoj `energetike*. Dissertaciya … kandidata `ekonomicheskih nauk. Moskva, 2016.
6. Grebenyuk O.S. *Obschaya pedagogika*: kurs lekcij. Kaliningrad, 1996.

Статья поступила в редакцию 08.07.20

УДК 373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00690

***Temerbekova A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Mathematics, Physics and Computer Science, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*
***Baykunakova G.V.**, postgraduate, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: gulfi.79@mail.ru*

MODELING THE PROCESS OF FORMING THE GRAPHIC CULTURE IN A STUDENT. The article considers the process of formation and development of graphic culture of schoolchildren, approaches and principles, diagnostics and criteria based on the analysis of research by domestic scientists on the definition of the concept of "graphic culture", "graphic literacy", "graphic activity", "graphic competence". The goal is to identify scientifically-based approaches to the development of graphic culture of schoolchildren, to present the criteria and diagnostic apparatus and to model the process of formation and development of graphic culture of primary school students. This study is based on the methodology – questionnaire "Questionnaire for determining the level of graphic culture", and is based on a questionnaire survey of 180 students in grades 7-8. The study showed at the initial stage a fairly low level of formation of the graphic culture of students in grades 7-8, which implies the organization of specially prepared events and modeling of the process of developing the graphic culture of schoolchildren. The results can be used to organize project activities for modeling the development of graphic culture of schoolchildren in various educational institutions and educational systems and complexes.

Key words: **graphic culture, art design, modeling, graphic language, graphic skills.**

***А.А. Темербекова,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*
***Г.В. Байкунакова,** аспирант, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: gulfi.79@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается процесс формирования и развития графической культуры школьников, подходы и принципы, диагностики и критерии на основе анализа исследований отечественных ученых по определению понятия «графическая культура», «графическая грамотность», «графическая деятельность», «графическая компетентность». Поставлена цель: выявление научно обоснованных подходов к развитию графической культуры школьников, представление критериально-диагностического аппарата и моделирование процесса формирования и развития графической культуры школьников основной школы. Данное исследование опирается на методике анкетирования – «Анкета определения уровня графической культуры», выполнено на материале анкетного опроса 180 обучающихся 7 – 8 классов. Исследование показало на начальном этапе достаточно низкий уровень сформированности графической культуры школьников 7 – 8 классов, что предполагает организацию специально подготовленных мероприятий и моделирование процесса развития графической культуры школьников. Полученные результаты могут быть использованы для организации проектной деятельности по моделированию процесса развития графической культуры школьников в различных образовательных учреждениях и образовательных систем и комплексов.

Ключевые слова: **графическая культура, арт-проектирование, моделирование, графический язык, графические умения.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 20-413-040003 р_а .

В современном мире формирование графической культуры является необходимым элементом информационной культуры обучающихся. В условиях школьного обучения этот процесс напрямую зависит от корректности проведения диагностических процедур и корректирующих мероприятий. Актуализация современного образования связана с необходимостью оперирования большими объемами информации, своевременного усвоения этой информации, а также практического использования ее в будущем. Естественно, что в современных условиях требуется безукоризненное понимание всеми обучающимися графических моделей, графических объектов и изображений. Значит, человек должен обладать высокой степенью графической подготовленности и графической компетентности.

Сегодняшние требования к школьникам, как отмечает С.В. Аранова, включают в первую очередь «умения успешно работать с крупными массивами информации с привлечением различных типов символики, терминологии и языков» [1, с. 9]. В этой связи автор выделяет в качестве главного атрибута в образовательном процессе не только восприятие и усвоение учебной информации обучающимися, но и формирование умения применять полученную информацию в различных ситуациях самостоятельно. Учеными выделен контингент обучающихся, у которых выявлены наибольшие возможности в процессе формирования и развития графической культуры. Выявлено, что эти обучающиеся, а именно обучающиеся основной школы, более продуктивно поддаются формированию этого качества. Связано это с тем, что у школьников этого возраста, у подростков присутствует комплексное осмысливание и понимание художественной ценности и творческого процесса. Следовательно, графика или любая другая информация графического характера выступают в качестве доступного и наиболее эффектного в образовательном процессе вида изображения [2].

В аспекте проблематики исследования обозначенного феномена привлекают внимание работы В.Ф. Шаталова, П.М. Эрдниева, В.Э. Штейнберга и др., в которых подчеркивается, что применению графических действий (выполнение опорных конспектов, создание структурно-логических схем и др.) предшествует успешность обучения школьников, что существенно влияет на эффективность обучения.

Рассматривая исследуемый феномен как совокупность достижений, в данном случае обучаемого, в области графических способов отображения информации разного уровня, в определении графической культуры согласимся с позицией А.А. Ляминой [3]. Здесь мы будем иметь в виду и различные действия с этой информацией, такие как хранение, передача, применение, использование в профессиональной деятельности.

В век цифровых технологий, активно используемых сегодня, век информации и коммуникации, в учебных заведениях происходит модернизация учебного процесса, вместе с тем наряду с традиционными аудиторными формами работы мы наблюдаем использование методик, включающих не только сам процесс, но и содержание образования. В этой связи учебное время, которое было оптимизировано и значительно сокращено, было переориентировано. В результате использования информационных технологий в учебном процессе оно было переведено в другой формат и «отдано личному общению педагогов и обучаемых, крайне необходимому для их профессиональной подготовки» [4, с. 389].

Основные понятия графической культуры [5] показывают достаточно широкий спектр разных подходов. В этих условиях актуальной и требующей дополнительного анализа становится необходимость анализа самой сущности, а также составляющих компонентов и механизмов формирования графической культуры.

Большая роль в развитии графической культуры обучающихся принадлежит педагогическим технологиям. В массе педагогических технологий мы выделяем технологии, которые предполагают умение конструирования вербального и невербального учебного процесса [6]. Основой использования таких технологий является диалогическая педагогика сотрудничества. При их использовании мерой гармонизирующего взаимодействия между всеми компонентами учебного процесса (педагогом, студентом, носителями графической информации) выступает графическая культура всех участников учебного процесса.

Структура графических умений, по утверждению Н.В. Мишиной [7], состоит из компонентов (графические знания; графические навыки; интеллектуальные умения; моторные движения). Содержательная часть графических умений включает группы: группу исполнительских графических умений, группу инстру-

ментальных графических умений, группу художественно-выразительных графических умений, которые мы будем использовать при арт-проектировании как средство формирования графической культуры обучающихся.

На основании системного и деятельностного подходов определены этапы развития графической культуры обучающегося. Они динамично развиваются и последовательно реализуются от элементарной графической подготовки до более полного овладения и творческого осмысления способов реализации в учебной деятельности [8].

Опираясь на исследования отечественных ученых, определим наиболее важными такие структурные компоненты графической культуры, как графическая деятельность, элементарная графическая грамотность, графическая образованность, графическая компетентность.

С целью актуализации обозначенной проблемы нами было проведено анкетирование, в котором принимали участие обучающиеся 7 – 8 классов МБОУ «СОШ № 8 г. Горно-Алтайска», МКОУ «Жана-Аульская СОШ», МБОУ «Лицей № 6 им. И.З. Шуклина г. Горно-Алтайска» – всего 180 обучающихся. Анкета содержала 10 вопросов, восемь из которых диагностируют знания об использовании графической культуры в учебной деятельности школьника, а два вопроса дают представление о формулировке определения понятий «графика», «графическая культура» и об умении использования графической культуры в образовательном процессе. Каждый из вопросов анкеты имел вес в 3 балла, следовательно, максимум, который мог получить школьник, – 30 баллов. В соответствии с этим нами определены три уровня сформированности графической культуры обучающихся: высокий – от 21 до 30 баллов; средний – от 11 до 20 баллов; низкий – от 0 до 10 баллов.

С целью стандартизации первичных результатов диагностического анкетирования нами использовался процентиль. Опираясь на исследования Л.А. Альковой [9], составим таблицу стандартизации. Соответствие первичных баллов определения графической культуры по уровням их сформированности представлено в табл. 1, согласно которой:

- А – низкий уровень (низкие первичные показатели, $P_0 – P_{26}$);
- Б – средний уровень (ниже среднего значения, $P_{26} – P_{50}$);
- В – высокий уровень (высокие первичные показатели $P_{51} – P_{75}$).

Таблица 1

А	Б	В
Низкий уровень (0 – 10)	Средний уровень (11 – 20)	Высокий уровень (21 – 30)
72,7%	27,3%	0%

Анализ данных среди обучающихся 7 – 8-х классов показал, что наблюдается низкий уровень графической культуры – 131 респондент (72,7%), средний – 49 респондентов (27,3%), высокий – 0 (0%), что говорит о необходимости организации специальной работы по формированию графической культуры школьников через создание и реализацию специальной модели, ключевым элементом которой является проектная составляющая, а именно – модели формирования и развития графической культуры школьников.

Предлагаемая модель графической культуры школьников посредством арт-проектирования состоит из трех блоков: мотивационно-проектирующего; содержательно-технологического; результативно-рефлексивного. Опишем теоретически каждый из блоков, определив тем самым планируемые в последующем исследовательские мероприятия и обозначив основные принципы деятельности и критерии диагностических процедур.

Мотивационно-проектирующий блок определяет цель, под которой понимается формирование графической культуры школьников посредством арт-проектирования. В нашем исследовании модель формирования графической культуры школьников посредством арт-проектирования выстраивалась на основе системно-деятельностного, инфографического [10] и этнокультурного подходов. В соответствии с выбранными подходами были выделены несколько принципов. Принцип деятельности – передача графических знаний учителем не в готовом виде, а проектирование самими обучающимися в процессе их познавательной деятельности с графическими объектами; принцип непрерывности, предполагающий преемственную связь между всеми этапами обучения при использовании графических технологий с учетом возрастных особенностей развития детей; принцип целостности – формирование обучающимися обобщенного системного представления о графической деятельности, графических объектах и образах; принцип творчества – формирование максимальной ориентации на творческое начало графической деятельности обучающихся; принцип психологической комфортности, способствующий снятию стрессообразующих факторов, появляющихся в учебном процессе, а также создание доброжелательной атмосферы, ориентированной на сотрудничество и развитие диалоговых форм общения, этнокультуры в графической деятельности.

Мотивационно-проектировочный блок определяет содержание структурных компонентов графической культуры: графическая деятельность, элементарная графическая грамотность, графическая образованность, графическая компетентность. Данный компонент включает мотивы, побуждения к графической культуре школьников, эмоциональное отношение, желание заниматься и добиваться успешных результатов сознательно и целенаправленно. Применяются методики изучения мотивации учения и эмоционального отношения к учению (Ч.Д. Спилберга – А.Д. Андреевой); поисковой активности (М.И. Лисиной).

Содержательно-технологический блок раскрывает технологию формирования графической культуры школьника посредством арт-проектирования: этапы формирования графической культуры школьника, содержание программ элективных курсов, групповые и индивидуальные формы обучения, методы и средства, необходимые для формирования графической культуры обучающихся основной школы. По показателю содержательно-технологический компонент отображает графические умения и мыслительные операции, проявляющиеся в самостоятельной творческой деятельности. Используются методики изучения самостоятельности (З.А. Васильевой), определения уровня культуры проектно-исследовательской деятельности.

Результативно-рефлексивный блок объединяет критерии, показатели и уровни формирования графической культуры обучающихся, методы, формы и средства контроля и всей контрольно-оценочной деятельности. Показателем эффективности выступает творческое применение графической культуры, включающее умение проводить самоконтроль, удовлетворенность графической деятельностью, рефлексию результатов процесса работы с графическими образами, коррекцию, осознание и критический анализ графических навыков, создание творческих проектов. Методики изучения определения творческих способностей (Г. Дэвиса), креативности (адаптация Е.Е. Туник).

Обозначим уровни сформированности графической культуры школьника посредством арт-проектирования, которые показаны в табл. 2.

Таким образом, предложенная модель формирования и развития графической культуры школьников, включающая методологические подходы и принципы, методики, критерии и диагностики исследуемого феномена, может способствовать положительной динамике в развитии графической культуры школьников в современной школе.

Таблица 2

Уровни сформированности графической культуры школьников посредством арт-проектирования

Структурные компоненты	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Графическая деятельность	Слабое владение теоретическими и практическими знаниями о графической деятельности	Частичное владение теоретическими и практическими знаниями о графической деятельности	Владение теоретическими и практическими знаниями о графической деятельности, умение применять графические знания на практике
Элементарная графическая грамотность	Слабое владение графическими и проектными средствами	Частичное владение графическими и проектными средствами	Владение графическими и проектными средствами
Графическая образованность	Неумение работать с различными графическими программами или графическими пакетами	Частичное умение работать с различными графическими программами или графическими пакетами, недостаточно эффективно	Умение эффективно работать с различными графическими программами или графическими пакетами
Графическая компетентность	Выполнение продукта деятельности с помощью учителя, время не контролируется	Частичное выполнение продукта деятельности с незначительными замечаниями, время соблюдается, ответы с помощью учителя	Выполнение продукта деятельности самостоятельно, без замечаний, в заданное время

Библиографический список

1. Аранова С.В. Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; № 5: 9 – 16.
2. Аранова С.В. *Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического*. Санкт-Петербург: КАРО, 2004.
3. Лямина А.А. Графический язык – международный язык общения. *Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону:* материалы XI Региональной научно-технической конференции. Ставрополь: СевКавГТУ, 2007; Т. 2: 168.
4. Клочкова Г.М. Графическая составляющая в подготовке будущего бакалавра технологического образования. *Вектор науки ТГУ*. 2011; № 2 (16): 388 – 391.
5. Темербекова А.А., Байкунакова Г.В. Формирование графической культуры школьников: творчество – арт-проектирование. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2018; Выпуск 5 (194): 189 – 193.
6. Кострюков А.В. Геометро-графический язык как основа организации учебного процесса при формировании графической культуры студента вуза. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. Педагогические науки. Available at: http://e-koncept.ru/2018/181027.htm
7. Мишина Н.В. Методы развития графических умений подростков в процессе художественно-проектной деятельности. *Современные проблемы науки и образования.* Пенза: Издательский дом «Академия естествознания», 2014; № 4: 113.
8. Чугунова И.В., Темербекова А.А., Байгонакова Г.А. *Формирования графической культуры обучающихся методом интерактивного диалога*: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012.
9. Алькова Л.А. Статистический анализ результатов экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетентности студентов вуза. *Информация и образование: границы коммуникаций:* сборник научных трудов. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2014; № 6 (14): 390 – 394.
10. Байкунакова Г.В. Инфографические основы арт-проектирования. *Дистанционные образовательные технологии:* материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвящается 75-летию ГПА, 2019: 10 – 12.

References

1. Aranova S.V. Intellektual'no-graficheskaya kul'tura vizualizacii uchebnoj informacii v kontekste modernizacii obschego obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 5: 9 – 16.
2. Aranova S.V. *Obuchenie izobrazitel'nomu iskusstvu. Integraciya hudozhestvennogo i logicheskogo*. Sankt-Peterburg: KARO, 2004.
3. Lyamina A.A. Graficheskij yazyk – mezhdunarodnyj yazyk obscheniya. *Vuzovskaya nauka – Severo-Kavkazskomu regionu:* materialy XI Regional'noj nauchno-tehnicheskoj konferencii. Stavropol': SevKavGTU, 2007; T. 2: 168.
4. Klochkova G.M. Graficheskaya sostavlyayuschaya v podgotovke buduschego bakalavra tehnologicheskogo obrazovaniya. *Vektor nauki TGU*. 2011; № 2 (16): 388 – 391.
5. Temerbekova A.A., Bajkunakova G.V. Formirovanie graficheskoj kul'tury shkol'nikov: tvorchestvo – art-proektirovanie. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; Vypusk 5 (194): 189 – 193.
6. Kostryukov A.V. Geometro-graficheskij yazyk kak osnova organizacii uchebnogo processa pri formirovanii graficheskoj kul'tury studenta vuza. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. Pedagogicheskie nauki. Available at: http://e-koncept.ru/2018/181027.htm
7. Mishina N.V. Metody razvitiya graficheskih umenij podrostkov v processe hudozhestvenno-proektnoj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Penza: Izdatel'skij dom «Akademiya estestvoznaniya», 2014; № 4: 113.
8. Chugunova I.V., Temerbekova A.A., Bajgonakova G.A. *Formirovaniya graficheskoj kul'tury obuchayuschihsya metodom interaktivnogo dialoga*: monografiya. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2012.
9. Al'kova L.A. Statisticheskij analiz rezul'tatov `eksperimental'noj raboty po formirovaniyu samoobrazovatel'noj kompetentnosti studentov vuza. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij:* sbornik nauchnyh trudov. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2014; № 6 (14): 390 – 394.
10. Bajkunakova G.V. Infograficheskie osnovy art-proektirovaniya. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii:* materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), posvyaschaetsya 75-letiyu GPA, 2019: 10 – 12.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 373.2:504-053.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00691

Fyodorova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Abakan, Russia), E-mail: fedorova_fta@mail.ru*

ON THE PROBLEM OF FORMING SOCIO-ECOLOGICAL COMPETENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. The article considers the issue of formation of socio-ecological competence of the younger generation, which is of key importance in the process of establishing environmental education for sustainable development. The analysis of the concept of "socio-environmental competence" as a personality phenomenon in the research of scientists is given. Attention is focused on the special role of the preschool level of education, laying the foundations of the socio-ecological development of the individual. It is shown how the elements of social ecology can be included in the process of environmental education of children. In understanding the essence of the socio-ecological competence of a person, the author brings an ecological and economic component, justifying it with the possibility of introducing children to affordable resource-saving activities. Some of the most important pedagogical conditions, as well as ways of forming the socio-ecological competence of preschoolers, are clarified from the standpoint of the ecological and economic approach.

Key words: **environmental education, environmental competence, socio-environmental competence, social ecology, preschool children.**

Т.А. Федорова*, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fedorova_fta@mail.ru*

К РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается вопрос о формировании социально-экологической компетентности подрастающего поколения, имеющей ключевое значение в процессе становления экологического образования для устойчивого развития. Дается анализ понятия «социально-экологическая компетентность» как личностного феномена в исследованиях ученых. Акцентируется внимание на особой роли дошкольной ступени образования, закладывающей основы социально-экологического развития личности. Показано, как элементы социальной экологии могут быть включены в процесс экологического образования детей. В понимание сущности социально-экологической компетентности личности автор привносит эколого-экономическую составляющую, обосновывая ее возможностью приобщения детей к доступным ресурсосберегающим видам деятельности. Уточнены с позиций эколого-экономического подхода некоторые важнейшие педагогические условия, а также способы формирования социально-экологической компетентности дошкольников.

Ключевые слова: **экологическое образование, экологическая компетентность, социально-экологическая компетентность, социальная экология, дети дошкольного возраста.**

В настоящее время компетентностный подход определяет теоретико-методологическую основу модернизации экологического образования для устойчивого развития. Однако проблема формирования экологической компетентности в общем экологическом образовании изучена и разработана недостаточно.

Прежде всего, исследования касаются сферы профессионального образования (Ф.С. Гайнуллова, С.Н. Глазачев, В.А. Даниленкова, А.А. Деркач, Л.В. Панфилова, Г.А. Папуткова, О.Е. Перфилова, И.В. Петрухина, Jl.Е. Пистунова). Эти работы раскрывают особенности формирования экологической компетентности как составляющей профессионализма будущих педагогов, инженеров, дизайнеров, медиков, строителей, курсантов авиационного училища и т.д.

Одним из первых разработчиков концепции формирования экологической компетентности учащихся является Д.С. Ермаков. Экологическая компетент-

ность рассматривается как многоаспектное педагогическое явление, имеющее ключевой характер в процессе становления экологического образования для устойчивого развития. Автор указывает на недостаточную дифференцированность понятий «экологическая компетенция» и «экологическая компетентность». Согласно Д.С. Ермакову, «экологическая компетенция» выступает как заданное требование к экологической подготовке учащихся, а «экологическая компетентность» – как приобретенное качество. Под экологической компетентностью подразумевается способность учащегося к осознанной экологической деятельности и опыт по сохранению и улучшению состояния окружающей среды, умение выявлять, решать и предотвращать возникновение экологических проблем [1].

Следует заметить, что наряду с понятием «экологическая компетентность» исследователи обращают свое внимание на такое понятие, как «социально-экологическая компетентность». Его рассмотрение заставляет обратиться к социальной экологии. Известно, что до 20-х годов XX века термин «социальная экология» существовал в рамках биологической экологии, а наука исследовала общественных («социальных») животных, прежде всего, насекомых. Позже уже в философии стали рассматривать под этим названием взаимоотношения природы и общества (Э.В. Гирусов, Ю.Г. Марков, А.Д. Урсул и др.). Формирование социальной экологии как нового научного направления было вызвано остротой тех противоречий, которые на всем пути сопровождают взаимодействие человека и природы.

В последнее время наблюдается повышенный интерес ученых к сфере «социально-экологического». Известные философы (Э.В. Гирусов, А.В. Лосев, Н.М. Мамедов и др.), экологи (Г.Г. Провадкин, В.В. Пустовойтов и др.), ученые-педагоги (А.М. Галеева, С.Н. Глазачев, И.Т. Суравегина, В.С. Шилова, С.Н. Николаева, Е.В. Гончарова и др.), занимающиеся изучением социально-экологических проблем, акцентируют внимание на обязательности социально-экологического образования на всех возрастных ступенях. При этом особая роль отведена дошкольному образованию, закладывающему основы социально-экологического развития личности.

Социально-экологическое образование, согласно В.С. Шиловой, содержит целью подготовку личности к вхождению в социально-экологические процессы и соблюдению общепризнанных мер и правил взаимодействия, обеспечивающих биологическое и социокультурное равновесие. Это требует высокого уровня образования в сфере социально-экологических отношений человека, формирования его социально-экологической культуры [2].

Широкое понимание социально-экологической компетентности находим у С.Н. Глазачева. Она связана с выявлением особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и отдельных народов, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, влиянием науки и религии [3].

С точки зрения О.Е. Перфиловой, социально-экологическая компетентность представляет важнейшее профессиональное качество личности будущего учителя. Поэтому его необходимо готовить к выполнению социально-экологической функции. Суть социально-экологической компетентности как феномена личности выражается в желании и способности человека воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных компонентов, признавая при этом социальную ответственность за свою профессиональную деятельность. Социально-экологическая компетентность будущего учителя формируется при соблюдении ряда условий, в том числе понимание самоценности природы как системы жизни, субъект-субъектного характера отношений во взаимодействии с природой [4].

По определению Е.Н. Чеканушкиной, социально-экологическая компетентность – это способность и готовность человека в процессе его профессиональной деятельности адекватно решать экологические проблемы и проблемы взаимодействия с природой, основанные на восприятии единства природных и социокультурных связей, на знаниях, умениях, опыте и личностных качествах [5].

Е.Г. Шаронова рассматривает социально-экологическую компетентность будущего учителя как результат социально-экологического воспитания, как часть общекультурной компетенции профессионала. Социально-экологическая компетентность педагога включает компетенции в области взаимодействия с социоприродной средой и компетенции в области социально-экологического образования школьников [6].

Л.А. Гвоздева и Ю.Н. Широбокова формирование социально-экологической компетентности студентов связывают с необходимостью развития экологического сознания, которое понимается как осознание человеком своей социальной природы и места в обществе, своих возможностей целенаправленного воздействия на природу и оценки вариантов предполагаемого поведения в окружающей среде. В структуре социально-экологического сознания различают: эмпирический, методологический, комплицитный и поведенческий уровни. Первый основан на сенсорных формах, опыте повседневного взаимодействия с природой. Это закреплено в нравах, обычаях, традициях. Методологический уровень связан с проявлением рациональных форм мировоззренческой направленности. Он предполагает формирование социально-экологических идей, позволяющих реализовать их связь с природой и действиями с точки зрения экологической целесообразности. Комплицитный уровень предполагает формирование отношения к природе, поскольку одни только знания еще не обеспечивают экологически приемлемого поведения. На поведенческом уровне человек стремится к решению экологических проблем на основе рационального взаимодействия с природой [7].

Определенные исследования посвящены изучению особенностей формирования экологических качеств младших школьников (Л.В. Моисеева, Ю.Г. Никитина, О.А. Литвинова и др.).

Так, Ю.Г. Никитина формирование экологической компетенции младших школьников рассматривает как умение и опыт учащегося использовать сформировавшиеся в процессе изучения окружающего мира универсальные учебные действия в самостоятельной практике, в собственной экологической деятельности во внеурочное время, в различных новых ситуациях. Процесс формирования экологической компетенции младших школьников предполагает включение в учебную экологическую деятельность, участие в экологических проектах, акциях, конференциях, конкурсах и т.д. Уделяется внимание развитию таких личностных качеств, как эмпатия, бережливость, ответственность и т.д. [8].

Формированию экологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности посвящено исследование О.А. Литвиновой. Экологическая компетентность связывается с экологической деятельностью, ее проектированием и организацией, обучением решению экологических проблем локального и регионального характера. В этой связи автор подчеркивает необходимость создания экологообразовательной среды (на микро-, локальном и региональном уровнях) [9].

В развитии экологической культуры личности следует уделять должное внимание формированию социально-экологической компетентности. Можно говорить, что на данном этапе в дошкольном экологическом образовании идет процесс становления нового социально-экологического направления (С.Н. Николаева, Е.В. Гончарова, Л.В. Шинкарева и др.).

Так, Е.В. Гончарова пишет о социально-экологическом развитии дошкольника, связанном с изменениями его экологического сознания, что позволяет ребенку выстраивать взаимоотношения с социоприродной средой, осуществлять виды деятельности, связанные с охраной природы [10].

В исследовании В.В. Толмачевой определены педагогические условия формирования социально-экологической направленности личности детей дошкольного возраста. К ним автор относит: организацию эколого-развивающей среды; систематическое включение в образовательный процесс трудовой деятельности в дошкольной организации и в семье; взаимодействие с семьей в вопросах формирования социально-экологической направленности личности [11].

Л.В. Шинкарева изучает проблему формирования социально-экологических представлений у дошкольников, которые в обобщенном образе отражают виды и способы взаимодействия человека с природной средой. В структуре представлений автор выделяет смыслообразующий, когнитивный, операционально-деятельностный и эмотивный компоненты. Формирование социально-экологических представлений обеспечивается амплификацией представлений о природе, человеке и технике; необходимостью обеспечения экологической и социальной направленности деятельности, формированием внутренних мотивов этой деятельности и рефлексии [12].

Как показал анализ, в настоящее время исследование социально-экологического образования детей дошкольного возраста не имеет достаточной проработки. Нам представляется уместным обозначить свое видение проблемы, связанной с формированием социально-экологической компетентности у детей дошкольного возраста.

В работах П.Г. Саморуковой, И.А. Хайдуровой, З.П. Плохий, Е.Ф. Терентьевой, С.Н. Николаевой было показано, что при специальной организации обучения старшие дошкольники могут понимать и устанавливать цепочки связей внутри сообществ, выявлять зависимость жизни растений и животных от ряда факторов. То есть у них уже формируется достаточно осознанная экологическая картина мира. Однако без включения в нее человека эта картина мира не может считаться полной и адекватной современным представлениям.

Согласно концепции С.Н. Николаевой, элементы социальной экологии представляют одну из содержательных линий экологического воспитания дошкольников. Они подразумевают такое содержание, как использование человеком в хозяйстве природных ресурсов; загрязнение природы человеком; охрана и восстановление богатств природы [13].

В ранее проведенном нами совместном исследовании было показано, что в дошкольном возрасте с помощью взрослого ребенок может приобщаться к некоторым видам деятельности по сбережению природных ресурсов. Следовательно, возможно формировать первоначальные элементы культуры природопользования уже на дошкольной ступени образования [14]. Так, дошкольник может понимать необходимость сбережения воды, электроэнергии, бумаги и осуществлять соответствующую данному требованию доступную деятельность. Он узнает о том, как повторно использовать упаковку, продлить жизнь книгам, игрушкам, тем предметам, которые его окружают, и являются необходимой частью его жизни. Этому будут способствовать наблюдения за использованием воды и электроэнергии дома и в детском саду. Темой для обсуждения может стать проблема воды: откуда она берется, как она попадает в наш дом, как мы с ней должны обращаться? Поиски забытого крана и забытой лампочки можно осуществить в игровой форме, предложив детям стать на некоторое время «разведчиками».

Необходимо обсуждать с детьми вопросы, касающиеся мусора: откуда возникает мусор? Что он из себя представляет? Каков его состав? Что происходит в дальнейшем с тем мусором, который выбрасывают? Как долго «живет» мусор в природе? Что необходимо делать, чтобы его количество не росло так быстро? Как правильно ходить в магазин: с пакетом или с сумкой? Что делать с оставшейся упаковкой? Как и где ее лучше использовать? Накопившиеся упаковочные материалы станут основой для детского творчества по изготовлению разнообразных поделок из бросового материала, что широко практикуется в современных условиях.

Е. Протасова и А. Райхштейн в статье об экологическом воспитании пишут, что в Германии в детских садах детей учат беречь природные ресурсы, раздельно собирать мусор. Дети узнают о том, что такое компост, какие отходы его составляют. Также они знакомятся с опасным и проблемным мусором, к которому относятся батарейки, градусники, баллончики из под красок и аэрозолей, старые лекарства и т.д. В игровой форме они учатся сортировать мусор и собирать его отдельно по категориям: пластик, металл, стекло, бумага и картон, ткань и т.п. [15].

Надо ли и нам учить детей сортировать мусор? Вопрос неоднозначный и пока остается открытым. Представляется, что в скором будущем он может быть разрешен. С одной стороны, во дворах уже отдельно собирается картон, мебель, пластиковая упаковка. С другой стороны, проблема утилизации мусора еще не нашла должного решения и находится на стадии эксперимента в некоторых регионах.

Сегодня обозначенная проблема видится еще более актуальной. Представляется, что такое отношение может выступать одним из критериев социально-экологической компетентности личности, ее эколого-экономической составляющей.

На наш взгляд, основой формирования социально-экологической компетентности дошкольников является освоение детьми экосистемной познавательной модели. Она позволяет формировать представления об объектах неживой природы, растениях, животных, человеке как о взаимосвязанных элементах одной экологической системы (биосферы в целом). Целостность и устойчивость этой системе придают сложившиеся между ее компонентами связи и отношения. Данное условие диктует необходимость обогащения уже имеющихся отдельных конкретных представлений дошкольников о двухстороннем влиянии в системе «человек – природа» и формирования на этой основе обобщенных социально-экологических представлений.

Опираясь на исследования С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой, Л.В Шинкаревой, выделим следующее условие формирования социально-экологической компетентности детей. Это привнесение экологической составляющей в различные виды деятельности дошкольника (познавательную, игровую, деятельность экспериментирования, художественно-эстетическую и т.д.). Данное условие подразумевает использование новых педагогических технологий в экологическом образовании детей: проведение эколого-психологического тренинга, имитационных игр, исследовательской деятельности в природе, постановок экологического театра, экологических акций и т.д. Использование соответствующей педагогической технологии будет способствовать освоению в комплексе социально-экологических представлений, эмоционально-ценностного отношения к природным объектам, элементов социокультурного поведения и деятельности в природе.

Такому требованию может отвечать технология интерактивной экологической мастерской с региональным компонентом, приоритетными элементами которой являются следующие: научные знания об экологических связях и отношениях в системе «человек – природа», их противоречиях, закономерностях; экосистемная познавательная модель; социальные нормы экологически безопасного поведения; опыт экологических эмоционально-ценностных отношений; экологически направленная исследовательская, рефлексивно-оценочная, творческая деятельность в процессе приобщения детей дошкольного возраста к экологической культуре.

Детям дошкольного возраста можно продемонстрировать взаимосвязи в природе на примере цепей питания. В наглядном виде они могут быть представлены в виде карточек, кубиков, картинок, рисунков с изображением растений и животных. Детям важно понять сам принцип того, что в природе все взаимосвязано, и выпадение одного из элементов цепи неизбежно приведет к разрушению всей системы.

Формированию социально-экологических представлений будет способствовать организация познавательно-исследовательской деятельности детей. Она начинается с постановки проблемы, например: что будет с пластиковым стаканчиком, если его закопать в землю? На данном этапе дошкольники высказывают свои предположения, а противоположные точки зрения берутся за основу проверки правильности предположений. В ходе эксперимента из собственных наблюдений ребенку становится ясным, почему мусор представляет большую опасность для природы, и что с ним надо делать.

Положительное влияние на формирование представлений дошкольников о ценности природы может оказать решение познавательных экологических задач. По сути, экологическая задача представляет собой модель какой-либо жизненной ситуации, возникшей в результате взаимодействия человека с природой. Решение этих ситуаций развивает наблюдательность ребенка, привлекает его внимание к ближайшим экологическим проблемам, способствует закреплению правил поведения в природе. Так, дети могут обсуждать проблемы загрязнения реки или озера, в которых они купались летом. Темой для разговора может стать пожар в лесу, сбор грибов, отлов диких животных, сбор первоцветов и др. В процессе обсуждения происходит развитие экологического сознания и мышления детей, формируются оценочные суждения и рефлексивные действия, проявляются творческие способности, что так необходимо для осуществления в будущем социально-экологической деятельности.

В формировании социально-экологической компетентности дошкольника необходимым условием выступает организация экологически развивающей среды. Она обеспечивает непрерывное общение дошкольников с социоприродными объектами. Совместная экологически ориентированная деятельность педагога и детей позволяет расширить и закрепить умения экологически правильного взаимодействия с животными и растениями, предметами быта, природными ресурсами и т.д. Здесь же создаются условия для развития самостоятельности детей, применения полученного опыта отношения к природе в самостоятельной, экологически ориентированной деятельности.

Таким образом, социально-экологическая компетентность многими исследователями относится к универсальным характеристикам личности. Формирование социально-экологической компетентности берет начало уже в дошкольном возрасте и приобретает все большее значение в современных условиях.

Библиографический список

1. Ермаков Д.С. *Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2009.
2. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: сущность и основные закономерности функционирования. *Международный журнал экспериментального образования.* 2015; № 7: 158 – 160.
3. Глазачев С.Н. Социально-экологическая компетентность как элемент базовой компетентности человека. *Социально-гуманитарные знания.* 2007; № 3: 92 – 102.
4. Перфилова О.Е. *Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
5. Чеканушкина Е.Н. Педагогическая технология формирования социально-экологической компетентности у студентов технического вуза. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2009; Т. 11, № 4: 895 – 897.
6. Шаронова Е.Г. Социально-экологическое воспитание будущего учителя в воспитательной системе ВУЗа. *Современные проблемы науки и образования.* 2013; № 5. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10124
7. Гвоздева Л.А., Широбокова Ю.Н. Формирование социально-экологической компетентности студентов в естественнонаучном образовании. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2013; Т. 2, № 3 (27). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialno-ekologicheskoy-kompetentnosti-studentov-v-estestvenno-nauchnom-obrazovanii
8. Никитина Ю.Г. *Методика формирования экологической компетенции младших школьников в условиях системного обновления начального образования.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2013.
9. Литвинова О.А. *Формирование экологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2013.
10. Гончарова Е.В. Теория и технологии экологического образования дошкольников. Нижневартовск: Нижневартовский гуманитарный университет, 2008.
11. Толмачева В.В. *Формирование социально-экологической направленности личности старшего дошкольника в трудовой деятельности***.** Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Шадринск, 2008.
12. Шинкарева Л.В. *Формирование социально-экологических представлений у детей: На материале дошкольного образования.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2003.
13. Николаева С.Н. *Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста.* Москва: Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности, 1996.
14. Федорова Т.А. *Воспитание у детей старшего дошкольного возраста культуры взаимодействия с природой.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1999.
15. Протасова Е., Райхштейн А. Германия: Экологическое воспитание в детских садах. *Дошкольное воспитание*. 1997; № 7: 85 – 88.

References

1. Ermakov D.S. *Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya `ekologicheskoj kompetentnosti uchaschihsya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
2. Shilova V.S. Social'no-`ekologicheskoe obrazovanie shkol'nikov: suschnost' i osnovnye zakonomernosti funkcionirovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; № 7: 158 – 160.
3. Glazachev S.N. Social'no-`ekologicheskaya kompetentnost' kak `element bazovoj kompetentnosti cheloveka. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2007; № 3: 92 – 102.
4. Perfilova O.E. *Razvitie social'no-`ekologicheskoj kompetentnosti pedagoga v professional'nom obrazovanii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
5. Chekanushkina E.N. Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya social'no-`ekologicheskoj kompetentnosti u studentov tehnicheskogo vuza. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2009; T. 11, № 4: 895 – 897.
6. Sharonova E.G. Social'no-`ekologicheskoe vospitanie buduschego uchitelya v vospitatel'noj sisteme VUZa. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 5. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10124
7. Gvozdeva L.A., Shirobokova Yu.N. Formirovanie social'no-`ekologicheskoj kompetentnosti studentov v estestvennonauchnom obrazovanii. *Uchenye zapiski: `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; T. 2, № 3 (27). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialno-ekologicheskoy-kompetentnosti-studentov-v-estestvenno-nauchnom-obrazovanii
8. Nikitina Yu.G. *Metodika formirovaniya `ekologicheskoj kompetencii mladshih shkol'nikov v usloviyah sistemnogo obnovleniya nachal'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2013.
9. Litvinova O.A. *Formirovanie `ekologicheskoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2013.
10. Goncharova E.V. Teoriya i tehnologii `ekologicheskogo obrazovaniya doshkol'nikov. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gumanitarnyj universitet, 2008.
11. Tolmacheva V.V. *Formirovanie social'no-`ekologicheskoj napravlennosti lichnosti starshego doshkol'nika v trudovoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Shadrinsk, 2008.
12. Shinkareva L.V. *Formirovanie social'no-`ekologicheskih predstavlenij u detej: Na materiale doshkol'nogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2003.
13. Nikolaeva S.N. *Koncepciya `ekologicheskogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta.* Moskva: Mezhdunarodnaya akademiya nauk `ekologii i bezopasnosti zhiznedeyatel' nosti, 1996.
14. Fedorova T.A. *Vospitanie u detej starshego doshkol'nogo vozrasta kul'tury vzaimodejstviya s prirodoj.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1999.
15. Protasova E., Rajhshtejn A. Germaniya: `Ekologicheskoe vospitanie v detskih sadah. *Doshkol'noe vospitanie*. 1997; № 7: 85 – 88.

Статья поступила в редакцию 05.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00692

Khadzhimuradova T.Kh., *senior teacher, Department of Social Work Theory and Technology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kafedrasoc91@gmail.com*

INVOLVEMENT OF STUDENTS IN VOLUNTEERING ACTIVITIES AS A MEANS OF OVERCOMING THEIR LACK OF PROFESSIONAL MOTIVATION. Problems characteristic of the higher education system, resulting in lower professional motivation, are identified. It is noted that the motivational sphere of the student is characterized not only by the development of cognitive motives, but also by the search for personal meanings of professional activity. The problem of supporting students in understanding the need to develop personal qualities that characterize the formation of professional motivation is updated. The aim is to find pedagogical means to overcome the lack of professional motivation, to form professional-significant qualities of students by involving them in volunteering practices. An analysis of scientific literature is being carried out, which shows the attention of researchers to this problem. On the basis of the given analysis the substantiation of possibility of influence of various forms of extra-curricular activity on formation of professional motivation is resulted. Special attention is paid to research on the impact of volunteering practices on the motivational sphere of students' professional qualities. A.N. Leontiev's ideas of the theory of motives in human activity are put forward as a methodological basis. The idea of the importance of professional motivation for the development of such personal qualities as professional orientation, responsibility and discipline is promoted. Scientific novelty is determined by substantiation of purposefulness of influence of volunteering practices on overcoming of insufficient professional motivation and development of professional-significant qualities of students. The signs and advantages of this form of extra-curricular activity, its purpose and directions of realization are revealed. The identification of conditions for students' involvement in this type of activity is considered as practical significance.

Key words: **professional motivation, extracurricular activities of students, volunteering practices, volunteer, professional-significant qualities.**

Т.Х. Хаджимурадова, *ст. преп., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: kafedrasoc91@gmail.com*

ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВОЛОНТЕРСКИЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕДОСТАТОЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Выявляются проблемы, характерные для системы высшего образования, приводящие к снижению профессиональной мотивации. Отмечается, что мотивационная сфера студента характеризуется не только развитием познавательных мотивов, но и поиском личностных смыслов профессиональной деятельности. Актуализируется проблема поддержки студентов в осознании необходимости развития личностных качеств, характеризующих сформированность профессиональной мотивации. Ставится цель поиска педагогических средств преодоления недостаточной профессиональной мотивации, формирования профессионально значимых качеств студентов с помощью вовлечения их в волонтерские практики. Проводится анализ научной литературы, который свидетельствует о внимании исследователей к данной проблеме. На основании данного анализа приводится обоснование возможности влияния различных форм внеучебной деятельности на формирование профессиональной мотивации. Особое внимание уделяется исследованиям, посвященным влиянию волонтерских практик на мотивационную сферу профессионально значимых качеств студентов. В качестве методологического основания выдвигаются идеи теории мотивов в деятельности человека А.Н. Леонтьева. Представляется идея значимости профессиональной мотивации для развития таких личностных качеств, как профессиональная направленность, ответственность и дисциплинированность. Научная новизна заключается в обосновании целенаправленности влияния волонтерских практик на преодоление недостаточной профессиональной мотивации и развитие профессионально значимых качеств студентов. Выявлены признаки и преимущества данной формы внеучебной деятельности, ее цель, направления реализации. В качестве практической значимости рассматривается выявление условий вовлечения студентов в данный вид деятельности.

Ключевые слова: **профессиональная мотивация, внеучебная работа студентов, волонтерские практики, волонтер, профессионально значимые качества.**

Современные дискуссии о качестве высшего образования, его соответствие тенденциям социально-экономического развития и принципам «образования через всю жизнь» находят свое отражение в совершенствовании его содержания, форм и методов. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования отражаются целевые ориентиры высшего образования, компетенции, подлежащие освоению, условия реализации программ. Университеты, осознавая значимость данной проблемы, разрабатывают образовательные программы, соответствующие потребностям экономики регионов. Создавая привлекательную образовательную среду, университеты заинтересованы в том, чтобы студенты активно осваивали предоставленные возможности для профес-

сионального и личностного развития. Такое развитие, в свою очередь, требует наличия соответствующей мотивации у студентов. Вместе с тем у студентов наблюдается снижение мотивации к получению образования и профессиональной деятельности. Только немногие студенты предъявляют повышенные требования к образованию, осваивая дополнительные компетенции, например, такие как владение иностранным языком для профессионального общения. Фиксируются факты снижения академической успеваемости. Студенты не всегда проявляют ориентированность на профессию, соответствующую их направлению подготовки.

Исследования, выявляющие причины данных явлений, показали, что проблемы профессиональной мотивации являются типичными для студентов и связаны с особенностями личностного развития. Так, например, О.В. Ведута выделяет «мотивационные кризисы», свойственные разным этапам обучения: снижение мотивации во время адаптации; затруднения в формировании познавательных мотивов; приоритет прагматических мотивов; затруднения, связанные с поиском мотивов профессионального выбора [1]. Действительно, интерес к учебным дисциплинам – только один из факторов, влияющих на формирование профессиональной мотивации. Снижение интереса к осваиваемой профессии часто связано с затруднениями, возникающими во внеаудиторных формах работы, когда требуется проявить волевые качества для организации самостоятельной деятельности. Также студенты сталкиваются с трудностями реального производственного процесса в период прохождения практики и т.п. В данных ситуациях студенту требуется поддержка в осознании необходимости развития таких компетенций, которые не связаны напрямую с получением знаний и умений. Возникает проблема поиска средств подобной поддержки.

В этом плане перспективным направлением исследования можно признать изучение возможностей современных, форм внеучебной деятельности для преодоления недостаточной профессиональной мотивации. Среди таких форм в контексте приоритетов социального развития общества выделяется волонтерское движение. На уровне университета такие волонтерские практики сегодня осмысливаются не только как форма внеучебной деятельности, но и как средство личностного развития.

В связи с указанными основаниями можно определить цель нашего исследования: обоснование педагогических средств преодоления недостаточной профессиональной мотивации, формирования профессионально значимых качеств студентов с помощью вовлечения их в волонтерские практики.

Анализ научной литературы по исследуемым вопросам показывает интерес современных исследователей к данной тематике. В частности, в психологических исследованиях хорошо разработанной является проблема учебной мотивации и способы ее поддержки. Вместе с тем, как мы уже отмечали, учебная мотивация не охватывает всех аспектов подготовки студента. Ученые обратили внимание на то, что мотивационная сфера студента является достаточно сложным образованием. Например, Л.Е. Тарасова пишет о многоуровневой структуре мотивационной сферы студента. По мнению исследователя, наряду с образовательными мотивами, влияющими на интерес к обучению в целом, у студента выражены учебно-профессиональные и личностные мотивы, которые определяют положительное отношение к профессиональному образованию и зарождающийся интерес к достижению социального успеха [2]. Важно, что данные мотивы осмысливаются студентом именно в рамках получаемого образования и выступают в качестве фактора профессионального самоопределения.

Для выявления особенностей профессионального становления во время обучения в вузе ученые предлагали рассматривать мотивационный компонент в составе интегративной характеристики «готовность к профессиональной деятельности». Нужно сказать, что такое понятие, как «профессиональная мотивация», сравнительно недавно вошло в фокус внимания исследователей. Осмысление данного понятия можно встретить в социологических, психологических и педагогических исследованиях последних лет. Можно предположить, что это связано с повышением внимания к вопросам качества высшего образования и пониманием того, что в процессе высшего образования формируются не только профессиональные компетенции, но и личные ресурсы студента, такие как «профессиональная мотивация». Анализ Федеральных государственных стандартов высшего образования позволяет говорить о том, изучаемое явление отражено в части профессиональных компетенций. Следовательно, становление профессиональной мотивации происходит в образовательной среде вуза, и этому аспекту следует уделять особое внимание.

С психологической точки зрения профессиональная мотивация связана с личностными новообразованиями, трансформацией всей потребностно-мотивационной сферы, приводящей к развитию профессиональной направленности личности студента. Оригинальную точку зрения на процесс становления профессиональной мотивации представляет Л.А. Копысова [3]. Основываясь на теориях отечественных психологов, она высказывает мысль о том, что профессиональная мотивация связана не только с переносом акцента с личностных на трудовые мотивы. Такая деятельность соединена со всем процессом профессионализации личности и подвержена системным изменениям. Сформированная профессиональная мотивация становится признаком профессионализма и выражается в том, что человек находит собственный смысл в профессиональной деятельности. При этом мотивация не только побуждает, но и направляет и регулирует деятельность. Это гарантирует поведение студента, направленное на освоение содержания образования и будущее профессиональное развитие, т.е. высшее образование можно рассматривать как этап формирования профессиональной мотивации, целенаправленно влияющий на проявление познавательных, профессиональных и социальных мотивов.

Другое направление исследований обращено к изучению педагогических аспектов проблемы. Такие исследования представляют большой интерес и связаны с поиском средств, поддерживающих профессиональную мотивацию, помогающих студентам справиться с затруднениями в поиске мотивов обучения и ориентации на профессиональную деятельность.

Так, Е.В. Карпова обращает внимание, что подобные мотивы необходимо не только понимать, но и целенаправленно на них влиять. Она обращает внимание на существенные затруднения в данной сфере у будущих педагогов и предлагает оказывать влияние на формирование положительных мотивов профессиональной деятельности в рамках образовательного процесса [4]. Признавая существенность результатов подобных исследований для формирования познавательной и профессиональной мотивации, можно указать на проблемы, приводящие к проявлению проблемы недостаточной профессиональной мотивации. Именно непонимание практической значимости учебных дисциплин, трудности в освоении содержания образования, порождении производственной практики и осуществлении научно-исследовательской работы порождают снижение профессиональной мотивации, затруднения в поиске значимых мотивов получения профессионального образования.

В целом ряде исследований указывается на потенциал внеучебной деятельности для формирования профессиональной мотивации студентов. Особенно актуальным вопросом является обоснование применения волонтерских практик для решения проблемы снижения профессиональной мотивации. В частности, Г.П. Иванова и О.К. Логвинова пишут о том, что вовлечение студентов в социально значимые формы работы является одним из ведущих направлений внеучебной деятельности. Среди таких форм выделяются наставничество, волонтерская практика. Такие формы работы позволяют студентам погрузиться в реальные социальные отношения, совершенствовать навыки коммуникации, дисциплинированности, ответственности [5]. А.Ю. Стафеева, Т.А. Кравчук [6], А.А. Кузнецова, Н.А. Соловьева [7] отмечают влияние волонтёрского движения на развитие социально-личностных и психологических характеристик студентов направлений подготовки, связанных с социально ориентированной деятельностью. Н.И. Горлова констатирует тенденцию к кластерной группировке волонтерских практик по профессиональному признаку, т.е. студенты привлекаются именно к деятельности, которая соответствует направлению получаемого образования [8]. А.Б. Бархаев [9] и Е.А. Первушина [10] исследуют формы организации и способы вовлечения студентов в волонтерские практики. Таким образом, можно констатировать наличие интереса к исследованию потенциала волонтерских практик для профессионального развития студентов. Вместе с тем можно сказать, что в исследованиях рассматривается влияние волонтерских практик на развитие личностно-профессиональных качеств студентов в целом. Менее детально исследованы вопросы формирования конкретных характеристик, таких как профессиональная мотивация и следствия ее становления – проявление студентом профессионально значимых качеств, ценностное отношение к профессии, ответственность, дисциплинированность.

Методологическим основанием нашего исследования следует признать идеи теории мотивов в деятельности человека А.Н. Леонтьева [11]. В частности, положение о полимотивированнности деятельности, согласно которой человек руководствуется в своей деятельности не только личностными потребностями, но и социально значимыми. Еще одно положение связано с тем, что мотивы выполняют функцию смыслообразования и влияют на деятельность человека, ее результаты и формируемые личностные образования, такие как морально-волевые качества.

Ю.С. Меркушева, Ю.Н. Казаков, развивая данные идеи, указывают на многоступенчатый процесс развития профессиональной мотивации, который направлен от осознания мотивов к обретению ценностей и постановке конкретных целей. В этом плане можно утверждать, что профессиональная мотивация связана с волевой, эмоциональной, ценностной сферой, при этом имеет деятельностный характер. Именно осознание значимости профессионально важных качеств, установок на саморазвитие, возможностей личности обусловливает поведение, направленное на достижение целей профессионального образования [12].

Особенность профессиональной мотивации, по мнению авторов, заключается в освоении социально значимых ценностей профессии по мере осознания личностно значимых мотивов. Происходит обогащение потребностно-мотивационной сферы. Это положение особенно важно для нашего исследования, т.к. свидетельствует о том, что в образовательном пространстве вуза стоит поддерживать не только познавательные мотивы, но и мотивы самореализации в социально значимой деятельности. В этой же деятельности во взаимодействии с другими ее субъектами реализуются повышенные требования к ответственности и дисциплинированности, что является важнейшими профессионально-деловыми качествами будущего специалиста.

В свою очередь, такая форма социально значимой внеучебной деятельности студента, как волонтерские практики, служит средством влияния на профессиональную мотивацию и профессионально значимые качества.

Волонтерская деятельность рассматривается как социально ориентированная добровольная помощь, оказываемая ее субъектами на безвозмездной основе, т.е. у данной деятельности должна быть определенная цель – реализация общественной инициативы, оказание содействия органам власти, общественным организациям, университету. Предметом деятельности может служить помощь в организации крупных мероприятий (федерального, регионального или университетского уровней), оказание услуг населению (консультационных, социальных), наставническая, тьюторская деятельность и т.д. Координация разнообразных направлений позволяет привлечь к подходящим видам деятельности именно заинтересованных студентов-волонтеров. Соответственно волонтер – это студент с активной гражданской позицией или заинтересованный в осуществлении предлагаемой деятельности. Можно выделить основанные признаки организации волонтерской практики в университете: добровольность, инициативность, реализация в формах внеучебной деятельности, связь предмета волонтерства с направлениями профессионального образования. Также можно определить формирующиеся качества, влияющие на преодоление недостаточной профессиональной мотивации: активность, ответственность, дисциплинированность, профессиональная ориентированность.

Естественно, для того чтобы такая практика стала массовым явлением, требуются определенные организационные условия в качестве поддержки такой формы деятельности на уровне университета.

1. Поддержание положительного имиджа волонтёрской практики и студента-волонтера с привлечением различных информационных инструментов: выступлений волонтеров перед студентами, использования социальных сетей. Такие формы работы, по мнению А.Б. Бархаева [9], приводят к повышению интереса к данной деятельности.

2. Координация волонтерских практик в университете может быть реализована в рамках волонтерского центра, практика организации которого описана в статье Е.А. Первушиной [10].

3. Отбор волонтеров с учетом направления получаемого образования, освоенных знаний и умений. О целесообразности и возможности реализации такого условия пишут Н.И. Горлова [8], А.Б. Бархаев [9].

В итоге, осуществляемая деятельность по развертыванию волонтерских практики в университете позволит организовать такую деятельность, которая позволит студентам увидеть возможности применения осваиваемых компетенций на практике; находить личностные смыслы в элементах профессионально ориентированной деятельности; формировать профессионально значимые качества, такие как дисциплинированность и ответственность. В этом плане мы видим преимущество волонтерских практик как инициативной, деятельностной формы внеучебной работы. Соответственно, волонтерские практики можно рассматривать как дополнение к строго регламентированным формам учебной деятельности и пассивным формам организации внеучебной работы и досуга.

Итак, мы выявили существенные проблемы, которые возникают у студентов в ходе освоения содержания образования, связанные с формированием профессиональной мотивации: потеря интереса к учебной деятельности, отсутствие сферы приложения осваиваемых компетенций, поиски личностного смысла профессиональной деятельности, неразвитость личностных качеств, таких как дисциплинированность и ответственность. Определили методологические и теоретические основания, позволяющие направлять резервы внеучебной деятельности на преодоление недостаточной профессиональной мотивации и развитие профессионально значимых качеств. Обозначили особенности и преимущества волонтерских практик для решения указанной проблемы. Выявили условия вовлечения студентов в данный вид деятельности.

Библиографический список

1. Ведута О.В. Мотивационные кризисы и кризисно-обусловленная модель формирования учебной мотивации студентов. *Вестник Томского государственного университета.* 2015; № 395: 198 – 203.
2. Тарасова Л.Е. Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи. *Известия Саратовского университета.* Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2009; № 3-4: 17 – 22.
3. Копысова Л.А. Педагогическая концепция развития мотивации профессиональной деятельности у обучающихся в вузе. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2009; № 1: 158 – 162.
4. Карпова Е.В. Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2019; № 5 (92): 209 – 218.
5. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Внеучебная деятельность современного вуза в контексте социально-педагогического подхода. *Вестник НВГУ.* 2017; № 3: 21 – 25.
6. Стафеева А.Ю., Кравчук Т.А. Формирование социально-личностных компетенций выпускников в образовательной среде вуза. *Вестник СИБИТа.* 2016; № 4 (20): 154 – 160.
7. Кузнецова А.А., Соловьева Н.А. Динамика психологических характеристик личности студента в процессе профессионально ориентированной волонтерской деятельности. *Образование и наука.* 2018; № 7: 128 – 146.
8. Горлова Н.И. Современные тенденции развития института волонтерства в России. *Вестник КГУ.* 2017; № 3: 77 – 80.
9. Бархаев А.Б. Социально-психологические предпосылки вовлечения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность. *Известия Саратовского университета*. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010; № 1: 51 – 58.
10. Первушина Е.А. Развитие волонтерской деятельности в высших учебных заведениях. *Высшее образование в России.* 2014; № 11: 112 – 117.
11. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии.* Москва: Смысл, 2000.
12. Меркушева Ю.С., Казаков Ю.Н. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов. *Акмеология.* 2016; № 1 (57): 103 – 107.

References

1. Veduta O.V. Motivacionnye krizisy i krizisno-obuslovlennaya model' formirovaniya uchebnoj motivacii studentov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 395: 198 – 203.
2. Tarasova L.E. Motivaciya ucheniya kak faktor professional'nogo camoopredeleniya studencheskoj molodezhi. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2009; № 3-4: 17 – 22.
3. Kopysova L.A. Pedagogicheskaya koncepciya razvitiya motivacii professional'noj deyatel'nosti u obuchayuschihsya v vuze. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2009; № 1: 158 – 162.
4. Karpova E.V. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoj motivacii buduschih pedagogov. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 5 (92): 209 – 218.
5. Ivanova G.P., Logvinova O.K. Vneuchebnaya deyatel'nost' sovremennogo vuza v kontekste social'no-pedagogicheskogo podhoda. *Vestnik NVGU.* 2017; № 3: 21 – 25.
6. Stafeeva A.Yu., Kravchuk T.A. Formirovanie social'no-lichnostnyh kompetencij vypusknikov v obrazovatel'noj srede vuza. *Vestnik SIBITa.* 2016; № 4 (20): 154 – 160.
7. Kuznecova A.A., Solov'eva N.A. Dinamika psihologicheskih harakteristik lichnosti studenta v processe professional'no orientirovannoj volonterskoj deyatel'nosti. *Obrazovanie i nauka.* 2018; № 7: 128 – 146.
8. Gorlova N.I. Sovremennye tendencii razvitiya instituta volonterstva v Rossii. *Vestnik KGU.* 2017; № 3: 77 – 80.
9. Barhaev A.B. Social'no-psihologicheskie predposylki vovlecheniya studencheskoj molodezhi v volonterskuyu deyatel'nost'. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2010; № 1: 51 – 58.
10. Pervushina E.A. Razvitie volonterskoj deyatel'nosti v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2014; № 11: 112 – 117.
11. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii.* Moskva: Smysl, 2000.
12. Merkusheva Yu.S., Kazakov Yu.N. Razvitie professional'noj motivacii studentov-psihologov. *Akmeologiya.* 2016; № 1 (57): 103 – 107.

Статья поступила в редакцию 21.06.20

УДК 372.851, 372.853 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00693

Yanishevskaya M.A., *Cand. of Sciences (Psychology), expert of laboratory of activity-based education design of the system projects institute, Moscow City Pedagogical University; leading researcher, RI RAE (Moscow, Russia), E-mail: YanishevskayaMA@mgpu.ru*
Malin A.G.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), junior researcher, laboratory of activity-based education design of the system projects institute, Moscow City Pedagogical University; teacher (Chemistry), School № 91 (Moscow, Russia), E-mail: MalinAG@mgpu.ru*

ON THE FORMATION OF BASIC CONCEPTS IN NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS RELATED TO THE HANDLING OF VALUE RELATION. In the article the authors are considering the existing approaches to the problem of bridging the gap between the knowledge acquired during school education and its use in practice-oriented educational situations, namely in teaching basic science and mathematics. The psychological and pedagogical foundations of content develop-

ment and methods to introduce concepts for the relation of independent values like density, concentration, speed, etc. are highlighted. Recreation of the historical and cultural context in which a certain concept emerged through practice-transformative activity allows students to understand the meaning of and the grounds for operating fractions, proportions and ratios, which is mainly required in secondary school physics and chemistry courses. The authors provide a rationale for the idea that the development of general methods of operating with relative and multiplicative values is achievable through the creation of a subject specific model environment which promotes the formulation and completion of educational and research tasks in students' joint activities relevant to the concepts being studied. The gradual development of subject specific educational situation and associated operation modes are illustrated by a subject non-specific narrative. An analysis of the proposed approach implementation in school practice shows a significant improvement in some of the students' subject and meta-subject competencies compared to their entry level. Thus, active propaedeutics of basic science and mathematical concepts associated with value relations can provide an essential resource for the formation of natural science functional literacy in younger adolescents.

Key words: **functional literacy, relative concepts, educational activities, diagnostics of subject and meta subject competences.**

***М.А. Янишевская**, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. ФГБНУ «ПИ РАО», г. Москва, E-mail: YanishevskayaMA@mgpu.ru*

***А.Г. Малин**, канд. пед. наук, мл. науч. сотр. лаборатории проектирования деятельностного содержания образования института системных проектов Московского городского педагогического университета, учитель химии ГБОУ «Школа № 91», г. Москва, E-mail: MalinAG@mgpu.ru*

О ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЙ НАЧАЛЬНОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И МАТЕМАТИКИ, СВЯЗАННЫХ С ОПЕРИРОВАНИЕМ ОТНОШЕНИЯМИ ВЕЛИЧИН

В данной статье на материале начального обучения естествознанию и математике рассмотрены существующие подходы к проблеме преодоления разрыва между приобретенными в ходе школьного обучения знаниями и возможностью их использования в практико-ориентированных учебных ситуациях. Выделены психолого-педагогические основания разработки содержания и методики введения понятий, представляющих собой отношение независимых величин (плотность, концентрация, скорость и пр.). Воссоздание историко-культурного контекста возникновения понятия в собственном практико-преобразовательном действии ученика позволяет ему понять смысл и основания оперирования дробями, пропорциями и отношениями, что востребовано в первую очередь курсами физики и химии основной школы. Обосновывается идея о том, что освоение общих способов оперирования относительными и мультипликативными величинами возможно через создание специальной предметно-модельной среды, поддерживающей постановку и решение учебно-исследовательских задач в совместной деятельности учеников, релевантной содержанию осваиваемых понятий. На материале условно-предметного сюжета показано последовательное развитие учебно-предметной ситуации и сопутствующих способов действия. Анализ результатов апробации предложенного подхода в практике школ показывает значительный прирост ряда предметных и метапредметных компетенций обучающихся относительно их «начального» уровня. Таким образом, деятельностная пропедевтика начальных естественнонаучных и математических понятий, связанных с оперированием отношениями величин, может составить существенный ресурс формирования естественнонаучной функциональной грамотности младших подростков.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, относительные понятия, учебная деятельность, диагностика предметных и метапредметных компетенций.**

По данным международных сравнительных исследований качества образования (таких как PISA, PIRLS, TIMSS), российские школьники показывают серьезные расхождения в достигнутых уровнях образовательных достижений, измеряемых в рамках этих исследований: наши учащиеся демонстрируют значительный объем знаний основ чтения, математики и естественнонаучных предметов, однако испытывают существенные затруднения при необходимости использовать эти знания при решении задач с «реальным содержанием». К сожалению, проблема разрыва между формальным знанием и способностью его применять для решения задач не нова: на протяжении всех циклов исследования PISA (исследование проводится один раз в 3 года, начиная с 2000 г.) у российских учащихся наблюдается негативная динамика именно в области естествознания, хотя отмечается серьезный дефицит сформированности функциональной грамотности и по основам смыслового чтения, и в области математики [1]. При этом задача формирования функциональной грамотности закреплена в действующих нормативных документах в сфере образования (ФГОС, ПООП) [2; 3], т.е. фактически является одной из основных задач школьного образования.

Обратимся к определению А.А. Леонтьева, в котором выделены сущностные черты функциональной грамотности: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4, с. 35]. Становление функционально грамотной личности предполагает овладение ключевыми компетенциями – учебно-познавательными, предметными, информационными, коммуникативными и т.д., которые позволяют осознанно действовать в проблемных ситуациях, используя предметные знания. Существует несколько видов функциональной грамотности, в том числе естественнонаучная. Основными составляющими последней (в рамках концепции, принятой в исследовании PISA) являются следующие компетентности:

– научно объяснять явления;
– понимать основные особенности естественнонаучного исследования;
– интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов.

Наиболее широко представленный в современной педагогической практике подход к формированию и развитию естественнонаучной функциональной грамотности учащихся связан с систематическим использованием на учебных занятиях разнообразных компетентностно-ориентированных, в том числе контекстных, ситуационных, межпредметных заданий на материале отдельных естественных наук (биология, физика, химия) [5; 6]. Заметим, что данное направление решения проблемы формирования функциональной грамотности сегодня в значительной мере поддерживается учебными пособиями [7; 8]. Для совершенствования профессиональных компетенций педагогов, связанных с развитием функциональной грамотности учащихся, активно разрабатываются соответствующие программы повышения квалификации, проводятся конкурсы профессионального мастерства. Так, для учителей московских школ в этом году впервые проводится командная олимпиада по функциональной грамотности [9]. В рамках этой олимпиады столичные педагоги выполняют предметные и метапредметные олимпиадные задания, разрабатывают сценарий урока, включающий разбор не менее трёх уникальных заданий, по одному на развитие каждого из основных видов функциональной грамотности (читательской, математической, естественнонаучной), осуществляют критериальную оценку сценариев, разработанных другими командами. Главным результатом данной олимпиады, по замыслу организаторов, должна стать перестройка учителем своей деятельности на уроке, интеграция заданий на основные виды функциональной грамотности в реальный учебный процесс. Умение самостоятельно конструировать такие задания должно стать одним из профессиональных действий учителя на уроке.

Причину низких результатов российских учащихся при выполнении заданий на функциональную грамотность современные отечественные исследователи [10; 11] усматривают в том, что в обучении по-прежнему преобладает информационно-рецептивный метод; практическая и деятельностная составляющая содержания естественнонаучного образования развиты слабо. В качестве одного из путей формирования естественнонаучной функциональной грамотности предлагается уделять на уроках большее внимание планированию простейшего исследования, формулированию гипотез и предположений, пониманию отдельных этапов проведения наблюдений и опытов [12], то есть всему, что связано с методами научного познания (процедурным знанием). В зарубежной практике в качестве ресурса формирования естественнонаучной грамотности рассматривается работа с текстом, использование исследовательского подхода и организация совместной продуктивной работы учащихся [13 – 16].

В основе нашего подхода к проблемам формирования естественнонаучной функциональной грамотности младших подростков лежит представление о том, что эффективный перенос «академических» знаний для решения задач, имеющих «реальный жизненный контекст», возможен только тогда, когда основные предметные отношения той или иной области усвоены на глубоком, сущностном уровне.

Разумное использование многих естественнонаучных понятий для решения специально-предметных задач требует уверенного оперирования отношениями разноименованных величин, связь которых фиксируется в понятии постоянством их произведения или отношения. К понятиям первой группы («мультипликативным») можно отнести работу, момент силы и т.п., среди понятий второй группы («относительных») можно выделить скорость, плотность, концентрацию, давление, количество вещества и т.п. Понимание их как «формул для вычисления», куда нужно подставить исходные данные, чтобы получить ответ, значительно ограничивает круг задач, которые можно решить, опираясь на подобные представления, и приводит к характерным ошибкам при попытке их применить в более «сложных» («нетипичных») случаях, предполагающих направленное изме-

нение сразу двух составляющих «интенсивного» параметра. К числу таких ошибок можно отнести подмену отношения (произведения) разностью или суммой величин, учет только одного из компонентов, образующих это отношение (произведение) [17]. Эти и другие, неадекватные «логике» формируемых понятий действия учащихся указывают на неполный, необобщённый характер ориентировки, опосредующей решение класса задач, связанных с оперированием относительными и мультипликативными величинами. Анализ «массовой» методики введения таких понятий в содержание обучения основам начального естествознания обнаруживает психолого-педагогические условия, способствующие образованию именно такого типа ориентировки. Традиционно контекст введения относительных понятий, обращение с которыми обычно вызывает наибольшие затруднения, как правило, мало связан с ситуациями, в которых вводимые понятия реально опосредуют практические действия обучающихся. Обычно он задаётся сравнением значений одного из компонентов отношения при неизменном втором и не предполагает последовательного развития и смены учебно-предметной ситуации, в которой учащиеся обнаруживают ограниченность имеющихся способов действия и соответственно потребности действовать «в новом понятии». Упражнения в усвоении таких понятий, как правило, составляют элементарные арифметические операции, которые сводятся к расчётам по «готовым» формулам, где по двум известным величинам требуется найти третью (либо один из связанных отношением параметров, либо величину самого отношения) [18]. Таким образом, очевидна связь между особенностями технологии введения понятий относительного строения и недостаточным качеством сформированности релевантных им действий (разумности, осознанности, обобщённости, критичности). Для того чтобы обеспечить усвоение ключевых понятий начального естествознания с намеченными характеристиками, необходимо переопределить условия их введения и функционирования в соответствующих учебных фрагментах. Теоретико-методологической основой методики введения начальных естественнонаучных и математических понятий, связанных с оперированием отношениями величин, может стать теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.) [19].

В соответствии с основными положениями этой теории процесс формирования научно-теоретических понятий и соответствующих им способов действия развёртывается как постепенный переход от непосредственно предметных, учебно-практических действий, содержательно распределённых внутри детского коллектива, к выполнению действий «в уме» каждым из учащихся [20]. Таким образом, источником всякого знания полагается собственное практико-преобразовательное действие учащегося, последовательная интериоризация которого и составляет механизм формирования научного понятия. Постановка и решение этой задачи поддерживается введением специального контекста предметной ситуации, воспроизводящего в основных, сущностных чертах ключевые этапы возникновения осваиваемого знания в преобразовательной деятельности человека в природе. Целенаправленная организация и сопровождение работы по ориентировке собственных действий учащихся культурно-историческим опытом мышления, фиксированном в культурных образцах (текстах, схемах, моделях и т.п.), может составить существенный ресурс «функционального» владения понятием, что, безусловно, снимет проблему решения практико-ориентированных заданий и повысит предметную компетентность учащихся. Выделение условий происхождения конкретных понятий и реконструкция этих условий при разработке учебных фрагментов возможно в результате логико-генетического анализа начальных понятий естествознания.

Реализация этих психолого-педагогических оснований в практике обучения возможна через создание специальной предметно-модельной среды, поддерживающей ориентировочно-опробующие действия учащихся по выделению содержательных ориентиров преобразований отношений [21]. Это возможно как при работе с реальными объектами, так и с их идеальными заместителями (компьютерное моделирование). В последнем случае, как правило, техническая сторона действия значительно упрощается, поскольку в компьютерной учебной среде каждый из компонентов отношения представлен в явном виде, и не приходится считаться с другими, несущественными для решения характеристиками объектов.

Модельная компьютерная среда строится таким образом, чтобы в ней была реализована возможность изменения объектов в соответствии с условиями задач; непосредственного измерения (отмеривание) разнородных величин и раздельного оперирования этими величинами; также отношение (или произведение) величин должны быть представлено как особый, самостоятельный признак объекта, состояние которого (изменение или сохранение) легко зафиксировать.

Развитие «понятийного» способа организации совместного действия в предметно-модельной среде можно представить так:

– выполнение «односторонних» преобразований объектов и выявление необходимости содержательной связи «разделенных» действий;

– опробование способов связывания действий на материале объектов-заместителей и знаковых схем;

– преобразование модели объекта на основании опробованных схем объединения действий;

– фиксация способа связи признаков объекта специальным термином, используемым для «отделения» действия от конкретной ситуации;

– совместное построение новых схем действия по преобразованию объектов с использованием нового словесного обозначения [22].

Проследим вышеназванные этапы формирования действий, опосредующих введение «относительных» понятий.

В качестве примера предметного сюжета, позволяющего конкретизировать описанную модель учебно-исследовательской деятельности учащихся, можно привести программу «Таинственное плавание» [22; 23]. Задача этого учебного фрагмента – освоение обучающимися оснований собственных действий при оперировании «относительными» величинами (на предметном материале уравновешивания тела – «корабля» внутри жидкости – «моря»). Задача учащихся – постройка «кораблей» с желаемыми характеристиками (поведением в «морях» меняющейся солёности): чтобы «тонули», чтобы «всплывали», чтобы «плавали». При этом именно последнее состояние корабля – «безразличное» плавание в толще воды – является ключевым для формирования понятия плотности, поскольку предполагает сохранение значения отношения при пропорциональном изменении обеих составляющих его величин – массы (количества «грузов») и объема (количества «поплавков»).

На вводном этапе учащиеся осуществляют независимые изменения «противодействующих» параметров, изменяя количества элементов, представленных в составе модельного объекта – «безусловно тонущих» («грузиков») и «безусловно всплывающих» («поплавков») – так, чтобы достичь заданного состояния «корабля» («тонет», «всплывает» или «плавает» – находится в состоянии равновесия с забортной жидкостью). При переходе к каждому новому «морю», характеризующемуся своей «солёностью», задача нахождения равновесия должна решаться заново. Каждый из участников совместно-распределённого действия управляет изменением своего «компонента» отношения (только «грузиками» или только «поплавками»), с возможностью перераспределения ролей. Такое распределение действий приводит к необходимости скооперировать усилия: раздельное изменение параметров не приводит к достижению заданной цели (признака, задаваемого отношением). Фиксируя количества использованных для уравновешивания «грузиков» и «поплавков» на встроенной в компьютерную программу координатной схеме, учащиеся выстраивают «линию плавания», что позволяет выделить «составную мерку», выражающую наименьшее соотношение «грузиков» и «поплавков», которое обеспечивает равновесие построенного «корабля» в толще воды. Выделение такой сложной мерки, как наименьшей единицы плавающего «корабля», позволяет спрогнозировать поведение любого «корабля» в «море» заданной «солёности» без обращения к опыту и при необходимости спланировать действия по восстановлению утраченного равновесия. «Выравнивание», согласование значений величин («грузиков» и «поплавков»), связанных пропорциональной зависимостью, выступает теперь как необходимое условие, которое ориентирует целенаправленные преобразования модельных объектов. Знаково-символические структуры, поддерживаемые средой (сами модели и графики, демонстрирующие сами величины и их соотношения), кроме функции содержательной ориентировки в условно-предметных ситуациях плавания тел, позволяют представить предмет обсуждения в понятной каждому участнику форме для поддержания продуктивной коммуникации.

Комплексная апробация пилотной модели организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся по освоению общих способов оперирования относительными и мультипликативными величинами, таким образом, включала в себя:

– проведение обучающих семинаров с учителями, ведущими эти занятия (7 учителей из 3 школ);

– проведение цикла занятий с обучающимися 5 классов (112 обучающихся из 3 школ);

– проведение диагностики учебно-предметных и метапредметных компетенций.

В ходе обучающих семинаров учителям предлагалось в роли «учеников» поработать в компьютерной модельной среде, чтобы уяснить особенности введения начальных естественнонаучных и математических понятий, связанных с оперированием отношениями величин. Были разработаны технологические карты уроков, определены ключевые точки смены и развития учебной ситуации, принципиальные для овладения понятиями сложного строения (например, выраженных отношением независимых величин). В дальнейшем (в процессе проведения учебных занятий в компьютерной среде) учителям оказывалась необходимая методическая поддержка.

В начале и конце цикла занятий обучающиеся выполняли набор диагностических заданий, направленных на оценку следующих предметных компетенций:

– использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений;

– приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

– умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, работать со схемами (овладение математическим операциями);

и метапредметных компетенций:

– формирование умения планировать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;

Таблица 1

Сформированность предметных и метапредметных компетенций у пятиклассников

		До проведения цикла занятий	После проведения цикла занятий	Достоверность различий
11.	Использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений	*3*	10	$p < 0,01$
22.	Приобретение начального опыта применения математических знаний для решения задач	0,3	0,02	$p < 0,01$
33.	Умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями	1,5	1,35	различия незначимы
44.	Умение решать текстовые задачи	0,1	0,5	$p < 0,01$
55.	Умение планировать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации	3,6	0,2	$p < 0,01$
66.	Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач	0,67	0,94	$p < 0,05$
77.	Овладение навыками смыслового чтения текстов в соответствии с целями и задачами	0,72	0,86	$p < 0,05$

Примечание: для показателей, выделенных цветом, при сформированности соответствующего образовательного результата этот показатель равен нулю.

– использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

– овладение навыками смыслового чтения текстов в соответствии с целями и задачами.

Результаты выполнения обучающимися диагностических заданий приведены в табл. 1. Достоверность различий показателей, определенных перед экспериментальным циклом занятий и после, определялась по критерию Манна-Уитни.

Полученные данные указывают на то, что в целом обучающиеся, занимавшиеся по экспериментальной программе, освоили общие способы оперирования относительными и мультипликативными величинами. Можно отметить, что обучающиеся более успешно решают задачи, требующие оперирования относительными величинами (в том числе величинами, связанными прямой пропорциональной зависимостью), чем мультипликативными (в том числе величинами, связанными обратной пропорциональной зависимостью). Значительно уменьшилось число обучающихся, отказывающихся решать задачи (строка 2 табл. 1), и тех, кто «пытался» решить задачу, выполняя какие-то («удобные») действия с приведенными в условиях числами (строка 5 табл. 1).

Сравнительно слабо изменилось умение «выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями», которое оценивалось по числу допущенных обучающимися арифметических ошибок; это различие статистически незначимо (строка 3 табл. 1). С одной стороны, это не было целью учебных занятий; с другой – уменьшение числа арифметических ошибок у пятиклассников может рассматриваться как показатель осмысленного решения задач и быть «следствием» более уверенного и адекватного владения математическим аппаратом.

Различия в успешности решения задач, условие которых представлено в разных формах (например, с помощью схемы или развернутого текста, содержащего «лишние» данные), являются показателем того, что обучающиеся усвоили понятия на формальном уровне. Данные показывают, что задачи с «большим количеством слов» и использованием схем решаются примерно в 1,5 раза хуже, чем задачи с «привычным» коротким условием. В результате цикла занятий успешность решения таких задач повысилась и почти сравнялась с успешностью решения задач с коротким условием (строки 6 и 7 табл. 1).

Выросло количество обучающихся, правильно оперирующих величинами в их отношениях прямой и обратной пропорциональности и определяющих эти ситуации в задачах (строка 1 табл. 1).

Результаты апробации описанного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся по освоению общих способов оперирования относительными и мультипликативными величинами показывают принципиальную возможность и эффективность обучения учащихся 5-х классов в формате «квазиисследования», которое предполагает воссоздание особого контекста введения понятий, раскрывающего условия порождения понятий в собственном практико-преобразовательном действии учащегося. Выделение существенных и логических отношений пропорционального преобразования связанных отношением величин обеспечивает формируемому действию меру обобщённости, которая позволяет действовать понятийно даже в самых «неочевидных» ситуациях, сопровождающихся значительным количеством ошибок при традиционном подходе к формированию относительных и мультипликативных понятий.

Библиографический список

1. *Обсуждаем результаты международной программы PISA 2018 (краткий отчет на русском языке)*. Available at: https://mgpu-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/kerrems_mgpu_ru/EWMAupKOEOZCuVD5kYNSc5UBERDimPPGTSBnWMz7oa1qFQ?rtime=S72dQUmn10g
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. ФГОС*. Под редакцией Н.В. Гончарова, Г.С. Абрамян. Москва: Просвещение, 2019.
3. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа*. Составитель Е.С. Савинов. Москва: Просвещение, 2011.
4. *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла*. Под редакцией А.А. Леонтьева. Москва: Баласс, 2003.
5. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019; Т. 1, № 4 (61): 80 – 97.
6. Бородин М.Н., Пентин А.Ю. Концепция естественнонаучной грамотности и ее реализация в УМК «Школа БИНОМ». *«Лаборатория знаний» издательства БИНОМ*. 2012; Выпуск 4. Available at: http://www.lbz.ru/gazeta/2012/4/4nomer-en.pdf
7. Ковалева Г.С., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А., Пентин А.Ю. *Естественно-научная грамотность:* сборник эталонных заданий. Москва: Просвещение, 2020*;* Выпуск 1.
8. Иванеско С.В., Копачева Е.В., Колясников О.В. *Биология. Физика. Химия. 7 – 9 классы*. Сборник задач и упражнений. ФГОС. Москва: Просвещение, 2020.
9. *Положение о проведении командной олимпиады по функциональной ерамотности для учителей в 2020 году.* Available at: http://teachteam.olimpiada.ru/upload/files/FG_Polojenie_2020.pdf
10. Крысанова О.А., Белова В.С. Анализ исследований, направленных на формирование у обучающихся естественнонаучной грамотности. *Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития*: материалы IV международной научно-методической конференции. 2019: 183 – 185.
11. Андреева Н.Д. Проблемы, недостатки и достоинства естественнонаучного образования российских школьников. *Известия ДГПУ*. 2014; № 3: 92 – 95.
12. Демидова М.Ю. Современные подходы к оценке качества естественнонаучного образования в международных и национальных исследованиях. *Естественнонаучное образование: проблемы оценки качества*. Москва: Издательство Московского университета, 2018; Т. 14: 14 – 41.
13. Stefanova Y., Minevska M., Evtimova S. Scientific literacy: problems of science education in Bulgarian school. *Problems of education in the 21st century*. 2010; Vol. 19: 113 – 118.
14. Baram-Tsabari A., Yarden A. Text genre as a factor in the formation of scientific literacy. *The Journal of Research in Science Teaching*. 2005; Vol. 42, Issue 4: 403 – 428.
15. Rennie L.J. Evaluation of the science by doing stage one professional learning approach 2010. *Australian Academy of Science: Canberra*. Available at: https://www.science.org.au/files/userfiles/learning/documents/sbd-report-020211.pdf
16. Widowati A., Widodo E., Anjarsari P., Setuju S. The Development of Scientific Literacy through Nature of Science (NoS) within Inquiry Based Learning Approach. *Journal of Physics Conference Series 909*. 2017.
17. Высоцкая Е.В., Рехтман И.В., Янишевская М.А. Формула и действие в образовании понятия у школьников: зачем массу делить на объем? *Знак как психологическое средство: субъективная реальность культуры*: XII Международные чтения памяти Выготского Л.С. 2011: 93 – 98.
18. Высоцкая Е.В., Янишевская М.А. Особенности образования относительных понятий при различной поддержке собственных действий детей в образовательной среде школьного предмета. *Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912 – 2012*: материалы конференции. Москва, 2012: 296 – 315.
19. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: Интор, 1996.
20. Рубцов В.В. *Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения*. Москва: Педагогика, 1987.

21. *Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования.* Под редакцией В.В. Рубцова. Москва, 1996.
22. Высоцкая Е.В. *Психологические особенности введения школьников в содержание научных понятий при использовании предметно-ориентированных компьютерных учебных сред (на материале естествознания).* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 1991.
23. Высоцкая Е.В., Хребтова С.Б., Янишевская М.А. *Пропорции и отношения: пропедевтический курс в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова*. Москва: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015.

References

1. *Obsuzhdaem rezul'taty mezhdunarodnoj programmy PISA 2018 (kratkij otchet na russkom yazyke).* Available at: https://mgpu-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/kerrems_mgpu_ru/EWMAupKOEOZCuVD5kYNSc5UBERDimPPGTSBnWMz7oa1qFQ?rtime=S72dQUmn10g
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya. FGOS*. Pod redakciej N.V. Goncharova, G.S. Abramyan. Moskva: Prosveschenie, 2019.
3. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola*. Sostavitel' E.S. Savinov. Moskva: Prosveschenie, 2011.
4. *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla.* Pod redakciej A.A. Leont'eva. Moskva: Balass, 2003.
5. Pentin A.Yu., Nikiforov G.G., Nikishova E.A. Osnovnye podhody k ocenke estestvennonauchnoj gramotnosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019; T. 1, № 4 (61): 80 – 97.
6. Borodin M.N., Pentin A.Yu. Koncepciya estestvennonauchnoj gramotnosti i ee realizaciya v UMK «Shkola BINOM». *«Laboratoriya znanij» izdatel'stva BINOM*. 2012; Vypusk 4. Available at: http://www.lbz.ru/gazeta/2012/4/4nomer-en.pdf
7. Kovaleva G.S., Nikiforov G.G., Nikishova E.A., Pentin A.Yu. *Estestvenno-nauchnaya gramotnost':* sbornik `etalonnyh zadanij. Moskva: Prosveschenie, 2020*;* Vypusk 1.
8. Ivanesko S.V., Kopacheva E.V., Kolyasnikov O.V. *Biologiya. Fizika. Himiya. 7 – 9 klassy.* Sbornik zadach i uprazhnenij. FGOS. Moskva: Prosveschenie, 2020.
9. *Polozhenie o provedenii komandnoj olimpiady po funkcional'noj gramotnosti dlya uchitelej v 2020 godu*. Available at: http://teachteam.olimpiada.ru/upload/files/FG_Polojenie_2020.pdf
10. Krysanova O.A., Belova V.S. Analiz issledovanij, napravlennyh na formirovanie u obuchayuschihsya estestvennonauchnoj gramotnosti. *Fiziko-matematicheskoe i tehnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya*: materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. 2019: 183 – 185.
11. Andreeva N.D. Problemy, nedostatki i dostoinstva estestvennonauchnogo obrazovaniya rossiĭskih shkol'nikov. *Izvestiya DGPU*. 2014; № 3: 92 – 95.
12. Demidova M.Yu. Sovremennye podhody k ocenke kachestva estestvennonauchnogo obrazovaniya v mezhdunarodnyh i nacional'nyh issledovaniyah. *Estestvennonauchnoe obrazovanie: problemy ocenki kachestva*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2018; T. 14: 14 – 41.
13. Stefanova Y., Minevska M., Evtimova S. Scientific literacy: problems of science education in Bulgarian school. *Problems of education in the 21st century*. 2010; Vol. 19: 113 – 118.
14. Baram-Tsabari A., Yarden A. Text genre as a factor in the formation of scientific literacy. *The Journal of Research in Science Teaching*. 2005; Vol. 42, Issue 4: 403 – 428.
15. Rennie L.J. Evaluation of the science by doing stage one professional learning approach 2010. *Australian Academy of Science: Canberra*. Available at: https://www.science.org.au/files/userfiles/learning/documents/sbd-report-020211.pdf
16. Widowati A., Widodo E., Anjarsari P., Setuju S. The Development of Scientific Literacy through Nature of Science (NoS) within Inquiry Based Learning Approach. *Journal of Physics Conference Series 909.* 2017.
17. Vysockaya E.V., Rehtman I.V., Yanishevskaya M.A. Formula i dejstvie v obrazovanii ponyatiya u shkol'nikov: zachem massu delit' na ob`em? *Znak kak psihologicheskoe sredstvo: sub`ektivnaya real'nost' kul'tury*: XII Mezhdunarodnye chteniya pamyati Vygotskogo L.S. 2011: 93 – 98.
18. Vysockaya E.V., Yanishevskaya M.A. Osobennosti obrazovaniya otnositel'nyh ponyatij pri razlichnoj podderzhke sobstvennyh dejstvij detej v obrazovatel'noj srede shkol'nogo predmeta. *Vek psihologii. K 100-letiyu Psihologicheskogo instituta Rossijskoj akademii obrazovaniya. 1912 – 2012*: materialy konferencii. Moskva, 2012: 296 – 315.
19. Davydov V.V. *Teoriya razvivayuschego obucheniya*. Moskva: Intor, 1996.
20. Rubcov V.V. *Organizaciya i razvitie sovmestnyh dejstvij u detej v processe obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1987.
21. *Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya*. Pod redakciej V.V. Rubcova. Moskva, 1996.
22. Vysockaya E.V. *Psihologicheskie osobennosti vvedeniya shkol'nikov v soderzhanie nauchnyh ponyatij pri ispol'zovanii predmetno-orientirovannyh komp'yuternyh uchebnyh sred (na materiale estestvoznaniya).* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1991.
23. Vysockaya E.V., Hrebtova S.B., Yanishevskaya M.A. *Proporcii i otnosheniya: propedevticheskij kurs v sisteme D.B. `El'konina – V.V. Davydova*. Moskva: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskiĭ Klub», 2015.

Статья поступила в редакцию 08.06.20

УДК 373: 37.018.1: 37.064.1: 37.018.26 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00694

Atemaskina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: atemaskina.75@mail.ru*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF PRESCHOOLERS PARENTS IN THE FIELD OF CHILDREN'S RIGHTS. Children's rights are legally protected benefits for children to develop in a healthy and normal way. It is important that parents know the rights their children have. The article draws reader's attention to the problem of education of parents (legal representatives) in the field of children's human rights and as participants in the pedagogical process in preschool institutions. The aim of the study is to identify innovative forms of interaction that allow teachers to solve the indicated problem and to determine the characteristics of the selection of content for them. The author denotes the complex of research methods used by her: comparative analysis, conversation with children 5-7 years old and questioning their parents and teachers, quantitative and qualitative analysis of video content on the research problem. She comes to the conclusion that parents want to receive qualified support from teacher in building effective relationships with their children and in learning the algorithm for protecting their children's rights and realizing their own as participants in the pedagogical process. In their interaction with parents teachers begin to increasingly turn to such an educational tool as video. The main result of the study is the author's determination of the demands for the duration and the type of videos, as well as for the selection of content for training videos on the problem of legal education of parents (legal representatives) in preschool institutions. This is the novelty of the study and its practical significance.

Key words: **child's rights, children's rights, children's human rights in education, interaction with parents, video.**

Ю.В. Атемаскина*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: atemaskina.75@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАВОВОМ ПРОСВЕЩЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ПРАВ РЕБЕНКА

Права детей – это охраняемые законом преимущества, позволяющие детям полноценно развиваться. В статье обращается внимание читателя на наличие проблемы осуществления правового просвещения родителей (законных представителей) в области прав ребенка как участников педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Целью исследования явилось выявление современных форм взаимодействия, позволяющих педагогам решать обозначенную проблему, и определение особенностей отбора содержания для них. Автор обозначает использованный им комплекс методов исследования: сравнительный анализ, беседа с детьми 5 – 7 лет, анкетирование их родителей и педагогов, количественный и качественный анализ видеоконтента по проблеме исследования. Приходит к выводу, что родители рассчитывают на квалифицированную поддержку педагогов в вопросах выстраивания эффективных взаимоотношений со своими детьми и освоения механизмов защиты их прав и реализации собственных как участников педагогического процесса. Педагоги стали чаще обращаться к такому образовательному средству, как видеоролики. Основной результат исследования заключается в определении автором требований к объему и форме представления видеозаписей, а также к отбору материала для обучающих видеороликов по проблеме правового просвещения родителей (законных представителей) в дошкольном образовательном учреждении. Это составило новизну исследования и его практическую значимость.

Ключевые слова: **права ребенка, права детей, образование в области прав ребенка, взаимодействие с родителями, видеоролик.**

Мир взрослых достаточно давно признал ребенка как качественно другого человека, нуждающегося в особом внимании, понимании и защите. Это признание закреплено как в международных юридических документах, прежде всего, в Конвенции ООН о правах ребенка (1989 г.), так и в достаточно большом количестве нормативных правовых актов, принятых в Российской Федерации: законах, указах Президента РФ, постановлениях Правительства РФ и др. Существенно расширилась деятельность структур, занимающихся проблемами семьи и детства в органах государственной власти на федеральном уровне и в субъектах РФ. Разработаны национальные проекты, приняты целевые программы федерального, регионального и местного значений.

Политика в интересах детей провозглашена приоритетной областью деятельности органов государственной власти РФ [1, ст. 4]. Основные требования, обеспечивающие права детей: выживание, развитие, защита, обеспечение активного участия в жизни общества находят отражение и в действующих нормативных актах, регулирующих отношения в сфере образования, в том числе возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования [2; 3].

Вместе с тем дети продолжают оставаться одной из наиболее уязвимых в социально-политическом плане групп населения. Случаи нарушения прав ребенка отмечаются и в семье, и в образовательных организациях. Среди самых вопиющих: жестокие побои и увечья, психологическое насилие, причиняемые родителями и ближайшими родственниками детей; неисполнение отдельно проживающим родителем своих обязательств по содержанию ребенка; дефицит родительской любви и внимания; оставление детей в опасности; отсутствие доступности дошкольного образования; нарушение режима и структуры питания детей; отсутствие в образовательных организациях щадящего и диетического питания для детей, страдающих хроническими заболеваниями, определяющими их пищевые особенности и другие [4; 5].

Проблемы обеспечения защиты прав и законных интересов каждого ребенка, признания определяющей роли семьи и приоритетного права родителей на воспитание и обучение детей; реализации просветительских программ среди родителей и молодежи по профилактике насилия; проведение методической, информационной работы с ребенком, членами его семьи и педагогами по разъяснению их прав и обязанностей не теряют своей актуальности.

Цель исследования – определить формы взаимодействия, позволяющие педагогам дошкольных образовательных учреждений в современных условиях осуществлять правовое просвещение родителей (законных представителей) детей в области прав ребенка как участников педагогического процесса и особенности отбора содержания для них.

Мы использовали метод сравнительного анализа результатов исследований отечественных и зарубежных ученых, проведенных ими по интересующей нас и смежным проблемам; беседу с детьми 5 – 7 лет и анкетирование их родителей (законных представителей) и педагогов по серии специально разработанных нами вопросов, позволивших получить информацию об организации совместной досуговой деятельности в семье, степени открытости родителей к взаимодействию с педагогами детского сада, знаний прав ребенка и др.; количественный и качественный анализ видеоконтента по проблеме исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Успех решения проблемы правового просвещения родителей (законных представителей) в области прав ребенка зависит от многих факторов. К числу основных, на наш взгляд, следует отнести глубинные изменения, которые произошли в российском обществе, и обусловленные ими требования к организации и осуществлению образовательного процесса и выстраиванию отношений между его участниками.

Принципиально важными изменениями следует считать не только изменившиеся условия жизни человека, но и, как отмечает Д.И. Фельдштейн, «качественные психические, психофизиологические, личностные изменения» его самого, в том числе и ребенка [6].

В работах Е.О. Смирновой, Д.И. Фельдштейна и других со ссылками на результаты проведенных исследований отмечается «дефицит произвольности как в умственной, так и двигательной сфере дошкольника», «недоразвитие мотивационно-потребностной сферы ребенка», «недостаточная социальная компетентность детей и подростков»; «опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному, развитию»; «негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций» (чуткость, терпимость, умение сопереживать и т.п.) детей, подростков, юношества [6; 7]. Неблагоприятной тенденцией выступает снижение возраста начала пользования цифровыми устройствами и увеличение экранного времени детей и родителей [8; 9].

Анализ изложенных фактов позволяет заключить, что современные дети – качественно другие в сравнении с их сверстниками 30, 20 и даже 5 лет назад. Их развитие подвергается интенсивному натиску информационных потоков, при этом утрачивается доверительность отношений взрослого и ребенка, страдает ответственность и самостоятельность.

Данные проведенного нами опроса детей 5 – 7 лет и их родителей подтверждают, что только в 28% семей осуществляется совместная деятельность родителей и ребенка (хозяйственно-бытовая, досуговая и др.), причем, чем старше становится ребенок, тем меньше времени родители склонны уделять совместным занятиям и межличностному общению с ним (66%).

Нельзя сказать, что родители не понимают важности семейного воспитания или не придают значения будущему своего ребенка. Они достаточно образованы и осознают идеал, к которому ведут детей. Однако образ идеального ребенка у матерей и отцов мало соотносится с воспитательной практикой.

По результатам нашего исследования, педагоги дошкольных образовательных организаций не перестали быть для них авторитетом, и они ждут квалифицированной помощи и поддержки воспитателей в вопросах организации образования детей в семье, выстраивании конструктивных взаимоотношений, развития личности ребенка, освоения технологий защиты прав и законных интересов своих малышей и др.

В этой ситуации особо значимым становится выбор эффективных и современных форм, методов и средств организации взаимодействия педагогов и родителей воспитанников и умение воспитателей создавать их самим.

На смену традиционным родительским собраниям и папкам-передвижкам приходят цифровые технологии и электронные ресурсы: вебинары, видеолекции, анкетирование с использованием инструментов Google Forms, общение через социальные сети и мессенджеры, виртуальные выставки и дистанционные консультации и т.п.

Их неоспоримые преимущества в том, что они позволяют пользователям быстро получить и обработать информацию по значимым аспектам обсуждаемых проблем, представить информацию наглядно, оперативно уточнить непонятное, не требуют непосредственного личного присутствия на мероприятии и, вместе с тем, дают возможность более внимательно и досконально изучить подготовленный материал в удобное время, неоднократно к нему вернуться и переосмыслить заново.

Таким образом, практическая профессиональная деятельность требует от педагога владения ИКТ-компетентностями, что нашло отражение в профессиональном стандарте «Педагог» [10], а создаваемая цифровая среда – осуществления взаимодействия в новой дидактической триаде: педагог – родитель – информационно-коммуникационные технологии.

И если с общепользовательской ИКТ-компетентностью дела обстоят в целом неплохо (80% педагогов хорошо владеют компьютером, текстовыми редакторами, составлением электронных таблиц и т.п.), то к подготовке и проведению онлайн-консультаций и обсуждений с компьютерной поддержкой; поиску адекватных и надежных информационных источников; критическому отношению к информационным сообщениям; извлечению, анализу и отбору необходимой информации готовы далеко не все педагоги системы дошкольного образования.

Анализ сайтов дошкольных образовательных организаций к наиболее распространенным в настоящее время современным формам поддержки родителей позволил отнести видеоролики.

Создатели видеоконтента подразделяют видеоролики, как правило, на 6 категорий: вирусные, видеоарт, имиджевые, презентационные, социальные, обучающие [11]. Дошкольные образовательные организации и педагоги отдают предпочтение последним трём вариантам.

В контексте рассматриваемой нами темы подробнее остановимся на социальном и обучающем видеоконтенте. Социальный видеоролик предназначен для показа определенного социального явления и (или) визуальной демонстрации возможных путей решения некой социальной проблемы. Обучающий ставит своей задачей научить зрителя некой процедуре, поведению в определенных условиях и т.п.

Анализ видеороликов, размещенных на сайтах дошкольных образовательных организаций и на видеохостинге YouTube по ключевым фразам «права ребенка» и «обязанности родителей перед детьми» с глубиной информационного поиска 10 лет (2011 – 2020), позволил количественно изучить информационный поток и произвести качественную оценку.

Из 466 видеороликов, выданных поисковой системой по фразе «права ребенка», мы исключили те, которые рассказывают о реализации прав ребенка в зарубежных государствах, повторы и новостные репортажи о проведении церемоний награждения победителей творческих конкурсов, информацию о зафиксированном факте нарушения прав ребенка. Из оставшихся 170 видеороликов только в 4 (2,4%) говорится о том, что ребенок имеет не только права, но и обязанности; и только в 13 (7,6%) дается механизм защиты прав ребенка. В основном это видеоролики канала информационного портала «Я – родитель» и юристов, создавших собственные каналы на YouTube. В этих материалах со ссылкой на законодательные акты Российской Федерации рассказывается о правомерных и неправомерных действиях, которые совершают должностные лица, педагогические, медицинские работники по отношению к детям и их родителям, и даются рекомендации, как восстановить нарушенные права. Подавляющее большинство роликов (90%) – социальный видеоконтент, в котором перечисляются основные права ребенка, закрепленные в Конвенции ООН.

По фразе «обязанности родителей перед детьми» поисковая система видеохостинга YouTube выдала немногим больше 100 роликов, при этом больше половины из них – об обязанностях родителей в исламе. В остальных с различной степенью глубины информируют об обязанностях родителей, возложенных на них государством и закрепленных в нормативных актах.

На основе произведенного нами количественного и качественного анализа видеоконтента мы сформулировали требования к объему и форме представления видеозаписей и выделили специфику отбора материала для обучающих видеороликов, направленных на осуществление правового просвещения родителей (законных представителей) в дошкольном образовательном учреждении.

Специфика отбора материала:

1. Информация видеоролика должна быть личностно значима для зрителя. Многие законодательные акты в части защиты прав ребенка обращены прежде всего к родителям (законным представителям), наделяя их правом инициировать проведение экспертизы информационной продукции специально аккредитованными для этого экспертами, обратиться в суд за назначением алиментов на содержание ребенка и др. Однако готовность родителя взять на себя ответственность зависит от того, насколько ясно он увидел смысл своей защитной деятельности, осознал, зачем это нужно делать, почему это важно для него и его ребенка.

2. Информация должна быть достоверна и актуальна на момент просмотра ролика. Доверие к ней повышается, если создатели контента делают ссылки на действующие нормативные правовые акты или приглашают квалифицированного юриста.

3. Правовое просвещение родителей в области прав ребенка необходимо сочетать с передачей им психолого-педагогических знаний и умений. Внешнее воздействие на родителей со стороны педагогов, социальных служб, правоохранительных органов должно включать не только передачу информации о принятии или существовании нормативных правовых актов и о телефонах доверия, но и передачу знаний об опасном и безопасном, последствиях бездействия, методах и приемах защиты, о стратегиях родительского поведения в детско-родительских отношениях и др.

4. Особое внимание следует уделить толкованию прав ребенка. При этом необходимо не просто давать определение того или иного понятия («право», «индивидуальность», «собственность» и др.), но и иллюстрировать объяснение примерами их реализации в воспитательной практике семьи (подробнее об этом мы писали ранее [12]).

5. Смысловой единицей видеозаписи должна являться одна мысль, одно – два права (обязанности). В названии видеозаписи желательно отразить само право (обязанность).

Объем и форма представления видеозаписей:

1. Формы подачи материала в видеоролике могут быть различными: постановочные (используется художественно выстроенная последовательность кадров, монтаж видеоматериалов и т.п.), слайд-лекции (показ набора слайдов, сопровождаемый закадровым голосом педагога), документальные (записаны в дошкольной образовательной организации или семье), студийные «говорящие головы» (изложение материала специалистом, сидящим за столом, на соответствующем фоне, с использованием рисунков, схем, фотографий и т.д.).

2. При создании ролика необходимо помнить о соблюдении закона об авторском праве и о персональных данных. Объекты содержания (видеофрагменты, фрагменты текста, иллюстрации, графика и т.п.) должны быть либо авторскими, либо взяты из электронных ресурсов свободного доступа, либо содержать ссылки на источник, из которого они заимствованы.

3. Важно продумать внешний вид лектора, его жесты и мимику. Особые требования должны предъявляться к речи, ее орфоэпической, лексической и грамматической стороне, а также интонации и дикции.

4. В видеоролике можно предусмотреть задания для родителей, направленные на рефлексию ими своего поведения во взаимодействии с детьми, своей воспитательной практики, правовой позиции.

5. Создатели видеоролика могут организовать обратную связь со зрителями через размещение своих контактных данных (E-mail, номер телефона) или предоставление им возможности оставить комментарий.

6. Оптимальное время воспроизведения видеозаписи 3 – 8 минут.

Проведенное нами исследование по выявлению современных форм взаимодействия педагогов дошкольных образовательных учреждений с родителями (законными представителями) воспитанников с целью осуществления их правового просвещения в области прав ребенка и как участников педагогического процесса позволяет сделать следующий вывод.

В настоящее время педагоги дошкольного образования все шире стремятся использовать современные информационно-коммуникационные технологии. К числу наиболее часто используемых образовательных средств относятся ресурсы с аудио- и видеоинформацией – видеоролики.

Нами сформулированы требования к объему и форме представления видеозаписей и выделена специфика отбора материала для обучающих видеороликов по проблеме правового просвещения родителей (законных представителей) в дошкольной образовательной организации.

Их успешная апробация прошла в процессе создания серии видеороликов студентами и магистрантами Алтайского государственного педагогического университета, обучающихся по профилю «Дошкольное образование» и программе «Управление дошкольным и дополнительным образованием», под руководством автора статьи в рамках проекта «Про детей и взрослых: понимаем, развиваем, обучаем».

Библиографический список

1. *Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации.* Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (с изменениями и дополнениями). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.* Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 (с изменениями и дополнениями). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
4. *Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2018 год*. Available at: https://mintrud.gov.ru/docs/1361
5. *Доклад о деятельности Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка за 2019 год.* Available at: http://deti.gov.ru/documents/reports
6. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Available at: http://www.school2100.ru/events/conference2011/files/feldshtein.doc
7. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства. *Национальный психологический журнал.* 2019; № 2: 25 – 32.
8. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. *Национальный психологический журнал.* 2019; № 4: 12 – 27.
9. Кимова Г., Златева Е. Влияние Интернета на социально-эмоциональную связь между родителями и детьми в современной семье. *Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020: 301-307.
10. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Министерства труда РФ от 18.10.2013 № 544н (с изменениями и дополнениями). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
11. *Какие бывают видеоролики? Категории существующего видеоконтента.* Available at: http://cinematic.su/kakie-by-vayu-videoroliki-ili-kategorii-sushhestvuyushhego-videokontenta/
12. Атемаскина Ю.В. Правовое просвещение родителей как условие реализации прав ребенка дошкольника. *Права. Свободы. Человек.* Информационный бюллетень Уполномоченного по правам человека в Алтайском крае. 2010; № 9: 22 – 23.

References

1. *Ob osnovnyh garantiyah prav rebenka v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 24.07.1998 № 124-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.10.2013 № 1155 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
4. *Gosudarstvennyj doklad o polozhenii detej i semej, imeyuschih detej, v Rossijskoj Federacii za 2018 god*. Available at: https://mintrud.gov.ru/docs/1361
5. *Doklad o deyatel'nosti Upolnomochennogo pri Prezidente RF po pravam rebenka za 2019 god.* Available at: http://deti.gov.ru/documents/reports
6. Fel'dshtejn D.I. Glubinnye izmeneniya detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskih problem razvitiya obrazovaniya. Available at: http://www.school2100.ru/events/conference2011/files/feldshtein.doc
7. Smirnova E.O. Specifika sovremennogo doshkol'nogo detstva. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal.* 2019; № 2: 25 – 32.
8. Soldatova G.U., Teslavskaya O.I. Osobennosti ispol'zovaniya cifrovyh tehnologij v sem'yah s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2019; № 4: 12 – 27.
9. Kimova G., Zlateva E. Vliyanie Interneta na social'no-`emocional'nuyu svyaz' mezhdu roditelyami i det'mi v sovremennoj sem'e. *Sovremennye orientiry i problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Lipeck: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2020: 301-307.
10. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Ministerstva truda RF ot 18.10.2013 № 544n (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
11. *Kakie byvayut videoroliki? Kategorii suschestvuyuschego videokontenta.* Available at: http://cinematic.su/kakie-by-vayu-videoroliki-ili-kategorii-sushhestvuyushhego-videokontenta/
12. Atemaskina Yu.V. Pravovoe prosveschenie roditelej kak uslovie realizacii prav rebenka doshkol'nika. *Prava. Svobody. Chelovek.* Informacionnyj byulleten' Upolnomochennogo po pravam cheloveka v Altajskom krae. 2010; № 9: 22 – 23.

Статья поступила в редакцию 29.06.20

УДК 618:614.253]:378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00695

***Barsukova M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: bars.mi@mail.ru*
***Kloktunova N.A.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: atachan77@ mail.ru*
***Romanovskaja A.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior lecturer, Professor, Department of Obstetrics and Gynecology, Faculty of Pediatrics, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: annavictorovna@ mail.ru*
***Slesarev S.V.,** Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: ser-slesarev@yandex.ru*
***Sheveleva D.I.,** obstetrician-gynecologist (Saratov, Russia), E- mail: sheveleva_darya@mail.ru*

COMMUNICATIVE TRAINING OF FUTURE PHYSICIANS (BASED ON THE MATERIAL OF SPEECH BEHAVIOR OF OBSTETRICIANS AND GYNECOLOGISTS). The article examines communicative behavior of specialists in the field of obstetrics and gynecology. The research is based on the material of the records of physicians' speech in clinics in Saratov, it is shown that the prevention of professional risks largely depends on the level of the specialist's communicative competence. The necessity of applying innovative approaches in the training of future specialists and practicing physicians is proved. The experience of teaching the subject "Professional Communication" at the Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication is systematized and generalized. The educational potential of the communicative training of future specialists in the context of the formation of personalized medicine is considered. The authors of the article come to the conclusion about the need for communication training, taking into account the clinical specialty and offer a complex of pedagogical tactics and technologies for the development of professional communication skills in the current socio-economic conditions. According to the authors, the list of innovative pedagogical measures should include a computer training program developed at the Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication of Saratov State University named after V. I. Razumovsky that combines the principles of "case-study" and simulation training.

Key words: **communicative behavior, physician–patient, pedagogical technologies, teaching methods, therapeutic models of speech behavior, professional communication skills.**

***М.И. Барсукова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: bars.mi@mail.ru*
***Н.А. Клоктунова,** канд. социол. наук, доц., зав. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: atachan77@ mail.ru*
***А.В. Романовская,** д-р мед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: annavictorovna@ mail.ru*
***С.В. Слесарев**, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: ser-slesarev@yandex.ru*
***Д.И. Шевелёва**, врач акушер-гинеколог, г. Саратов, E-mail: sheveleva_darya@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВРАЧЕЙ АКУШЕРОВ-ГИНЕКОЛОГОВ)

В статье рассматривается коммуникативное поведение специалистов в области акушерства и гинекологии. На материале записи речи врачей в клиниках г. Саратова показано, что предупреждение профессиональных рисков во многом зависит от уровня коммуникативной компетентности специалиста. Доказывается необходимость применения инновационных подходов в подготовке будущих специалистов и практикующих врачей. Систематизируется и обобщается опыт преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация» на кафедре педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации. Рассмотрен образовательный потенциал коммуникативной подготовки будущих специалистов в условиях формирования персонализированной медицины. Авторы статьи приходят к выводу о необходимости коммуникативной подготовки с учетом клинического профиля специалистов и предлагают комплекс педагогических приемов и технологий для развития профессиональных коммуникативных навыков в сложившихся социально-экономических условиях. В перечень инновационных педагогических мер авторы считают необходимым включить разработанную на кафедре педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации Саратовского государственного университета имени В.И. Разумовского обучающую компьютерную программу, объединяющую принципы «case-stady» и симуляционного обучения.

Ключевые слова: **коммуникативное поведение, врач – пациент, педагогические технологии, методика преподавания, терапевтические модели речевого поведения, профессиональные коммуникативные навыки.**

Изучение работ по педагогике, языкознанию, методике преподавания специальных дисциплин, философии, психологии продемонстрировало отсутствие разработанности темы коммуникативного поведения врачей различного профиля. Показательно, что за освещение вопросов коммуникативной компетентности врачей берутся специалисты разного профиля: врачи, филологи, психологи, педагоги. Такой интерес представителей разных научных направлений объясняет, на наш взгляд, не только востребованность разработок проблем коммуникативного поведения, сложность и многоаспектность процесса общения с пациентом, но и возрастающий уровень требований, предъявляемый к качеству оказания медицинских услуг в новых социально-экономических условиях. В связи с ростом коммерциализации медицины усиливается тенденция к безупречности и регламентированности коммуникативной составляющей профессионального уровня врача-специалиста. Это привело к осмыслению коммуникативной компетенции как одной из базовых, а степень владения вербальными и невербальными средствами общения, осознанно выбираемыми врачом в зависимости от ситуации общения и особенностей пациента, – маркером удовлетворенности качеством медицинского обслуживания [1].

Цель исследования. В связи с изменениями в образовательном стандарте дисциплина «Профессиональная коммуникация» включена в учебные планы в Саратовском государственном медицинском университете имени В.И. Разумовского, а в процедуру первичной аккредитации врачей-лечебников и педиатров введена станция «Сбор жалоб и анамнеза», в ходе которой оценивается трудовая функция «навыки общения с пациентами».

Однако высокие требования к качеству медицинской помощи, сложность работы с пациентами, нуждающимися в акушерско-гинекологическом сопровождении [2, 3], особенности профессионального медицинского дискурса [4] показывают необходимость целенаправленной работы по формированию профессиональных коммуникативных навыков будущих врачей акушеров-гинекологов. Кроме того, специальные исследования показали, что стаж работы не влияет на уровень коммуникативной компетентности [5]. Это, в свою очередь, приводит к мысли о необходимости разработки программы и введения специального курса по развитию коммуникативной компетентности у работающих специалистов, проходящих повышение квалификации или первичную переподготовку по специальности «Акушерство и гинекология».

В задачи нашего исследования входит освещение степени разработанности методики преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация» у обучающихся по специальности «Лечебное дело» и «Педиатрия», анализ направлений методических приёмов обучения студентов-медиков речевым тактикам профессионального общения, определение спектра педагогических действий, направленных на формирование коммуникативных навыков врачей акушеров-гинекологов.

Знание законов эффективного общения, речевые стратегии и тактики коммуникативного поведения специалиста не являются предметом изучения специальных дисциплин, хотя речь многих врачей-преподавателей можно считать образцовой в общении с пациентом. Обучающиеся в силу своих языковых способностей перенимают от клиницистов манеру говорения или интуитивно находят свой стиль, удачность которого может вызывать сомнения.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужили рукописные записи речи врачей-акушеров и врачей-гинекологов, сделанные в лечебных учреждениях г. Саратова методом включенного наблюдения. В поле зрения находилось речевое поведение в большинстве своем опытных врачей, представителей высокого уровня речевой культуры в различных ситуациях профессионального медицинского общения врача с пациентом. В ходе подготовки материалов статьи использовалась система взаимодополняющих методов: метод теоретического анализа (изучение и анализ научной литературы, систематизация, исследование и обобщение опыта преподавания специальных дисциплин и дисциплины «Профессиональная коммуникация», моделирование педагогического процесса и его составляющих с учетом особенностей преподавания у обучающихся по направлениям подготовки «Лечебное дело» и «Педиатрия»); эмпирические методы (наблюдение за учебным процессом, анализ продуктов деятельности); описательный метод с приемом включенного наблюдения, анализа, интерпретации, систематизации, обобщения; метод коммуникативно-прагматического анализа дискурса; элементы компонентного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. В реалиях современного здравоохранения очевидна значимость коммуникативных способностей практикующего врача и зависимость результата лечения от уровня его коммуникативной компетентности. Обзор публикаций последнего десятилетия позволил разделить довольно большое количество работ на две группы. Одна часть работ посвящена демонстрации актуальности и обоснованию (в более или менее аргументированной форме, порой с привлечением результатов опросов и других статистических данных) необходимости специальной подготовки врачей к профессиональному взаимодействию с пациентом, демонстрации значимости коммуникативных навыков в ходе всего периода общения – диагностика, лечение, курация, рекомендации и назначения). Другая – перечислению в жанре долженствования поведенческих характеристик хорошего врача. Ряд авторов выдвигают гипотезу о коммуникативных особенностях врачей разной специализации. В частности А.Е. Сахарова исследует коммуникативные качества психотерапевтов, педиатров и хирургов и приходит к выводу о разной степени развития коммуникативных навыков и необходимости обязательной программы коммуникативной подготовки специалистов [5].

О необходимости «разработки и внедрения в образовательный процесс эффективной программы по развитию коммуникативной компетенции у врачей разного профиля с использованием интерактивных методов обучения» пишут Сулейманова С.Ю. и ее коллеги из Казахстанского государственного медицинского университета имени Марата Оспанова [6]. Исследование Сидоренко Л.И. и др. посвящено изучению коммуникативной толерантности психиатров и неврологов [7].

Из педагогических приемов подготовки коммуникативно грамотного врача упоминаются активные и интерактивные методы, в более поздних работах – ролевые игры и «case stady». В зарубежных исследованиях описан ряд коммуникативных моделей, апробированных в клинической практике [8].

Отметим, что и в отечественной, и зарубежной педагогике существуют методические пособия для обучающихся, врачей-клиницистов, клинических психологов, работающих с пациентами акушерско-гинекологического профиля. Однако очевиден недостаток работ, освещающих новые педагогические формы и методы, способные обеспечить высокий уровень необходимой коммуникативной подготовки.

В свою очередь, на материале записей речи врачей доказана важная роль гармонизирующих средств общения для создания и поддержания вежливых отношений с пациентом [9], продемонстрирована результативность применения тактик утешения, сочувствия и поддержки [10], названы причины рискогенности речевого поведения врача и коммуникативные способы ее устранения или минимизации [11]. Таким образом, связь между степенью профессиональной подготовки и неэффективной коммуникацией с пациентами очевидна специалистам различных направлений.

Рабочие программы по дисциплине «Профессиональная коммуникация» предполагают развитие общих коммуникативных компетенций без акцента на особенностях речевого поведения в акушерской практике. Однако специфические ситуации в жизни женщин, психологическое и эмоциональное состояние каждого конкретного пациента требуют от врача особых коммуникативных усилий и ситуационно оправданного выбора речевых тактик. Овладение всем арсеналом речеповеденческих ходов возможно, на наш взгляд, при специальной подготовке с учетом конкретных клинических дисциплин, индивидуализации образовательного процесса и наличии широкого корпуса коммуникативных ситуаций конституционного медицинского дискурса.

Авторами статьи предпринята попытка на основании обобщения результатов преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация» на кафедре педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации Саратовского государственного медицинского университета (2017 – 2020 гг.) выявить образовательный потенциал коммуникативной подготовки будущих специалистов в условиях формирования персонализированной медицины, обозначить ряд инновационных педагогических приемов в пространстве современного медицинского образования и предложить комплекс педагогических приемов и технологий.

Очевидно, что практика инициирует коммуникативные проблемы с пациентами. В задачи нашей работы не входит изучение причин их появления, если они не связаны с рискогенным речевым поведением врача. Научить специалистов выбирать максимально оправданные тактики и способы их реализации, выстраивать стратегически верную корпоративную линию поведения – вот задача, стоящая перед преподавателями.

Современная теория обучения обращается к вопросу развития личности обучаемого в процессе его активной деятельности. Вопрос активности студентов при исследовании междисциплинарных связей не вызывает, как правило, трудностей: обучающиеся с интересом ищут ответы на ситуационные задачи, обсуждают спорные моменты. Даже решение тестов, отражающих связь с конкретной клинической специализацией, вызывает живой интерес в студенческих группах. Но ролевые игры, написание сценариев диалога с вымышленным пациентом вызывают определенные трудности, демонстрируют неготовность обучающихся подбирать оптимально соответствующую речевую тактику и способы ее реализации. По нашему глубокому убеждению, нельзя научиться разговаривать с пациентом, глядя, как это делают другие, даже если эти другие – высококлассные и авторитетные практикующие врачи. Нужна система методов, развивающих коммуникативную активность, способствующих развитию навыка быстрого реагирования на речевые действия пациента, гарантирующих (и это, пожалуй, главное), что в реальной практике молодой врач сможет без промедления найти единственно верный и максимально эффективный сценарий своего поведения.

В связи с этим представляется педагогически оправданным наряду с уже ставшими традиционными методами обучения использование компьютерных и симуляционных технологий обучения в образовательном процессе индивидуальной подготовки будущих врачей [12; 13; 14]. На нашей кафедре начата работа по созданию обучающих компьютерных программ, занимаясь по которым будущие специалисты смогут отрабатывать диалогичность речевого поведения с виртуальным пациентом, выбирать тактики общения в зависимости от типа пациента и его социопсихологических данных, проектировать способы реализации тактик с учетом изменяющихся коммуникативных условий и особенностей пациента. Бессознательно протекающий процесс овладения коммуникативными навыками в таком случае становится сознательным, а педагогическую технологию можно справедливо считать инновационным методическим приёмом. Следует отметить, что риторические качества речи и ее паралингвистические характеристики тоже оказываются проработанными, ведь доказано: соблюдение орфоэпических и акцентологических норм позволяет врачу не только правильно оформить свое речевое поведение, но и решить многие профессиональные задачи.

Подобная подготовка может быть использована и на курсах профессиональной переподготовки врачей, на курсах повышения квалификации врачей разного профиля, для кого процесс общения с пациентом требует персонализированной адаптации информации и по стилю, и по содержанию [8, с. 448].

Современные педагогические технологии должны быть использованы для создания профессиональных коммуникативных навыков. Перечислим комплекс успешно зарекомендовавших себя на практике педагогических мер, применяемых коллективом нашей кафедры:

1) система упражнений, стимулирующих студентов к самостоятельному поиску коммуникативных решений;

2) углубление академической подготовки;

3) интеграция академической и научно-исследовательской деятельности с коммуникативной практикой.

При реализации перечисленного комплекса педагогических действий возникла четкая необходимость систематического и планомерного осуществления ряда исследовательских направлений:

1) обновление системы речевого материала, подлежащего усвоению, и методики его подачи; создание корпуса ситуационных задач;

2) описание различных моделей коммуникации и создание рекомендаций по их использованию;

3) выделение тактик речевого поведения акушера-гинеколога;

4) определение возможностей их реализации с учетом специфики общения в различных ситуациях медицинского дискурса.

Таким образом, разработать и внедрить инновационные подходы к обучению будущих акушеров-гинекологов возможно при успешной реализации комплекса образовательных шагов по развитию профессиональных коммуникативных навыков [15], позволяющих улучшить качество акушерско-гинекологической помощи. Преподавание дисциплины «Профессиональная коммуникация» с учетом предложенных методов и приемов способно решить задачу подготовки высококвалифицированных кадров, равно владеющих профессиональными и коммуникативными навыками.

Стратегическое использование средств общения для позитивного изменения взглядов, поведенческих установок пациента, развития его комплаентности приведет к коммуникативной корреляции поведения и, в конечном итоге, – ре-

зультативности лечения. Осознание специалистами парадигмы «информация – образование – коммуникация» даст возможность, начав с себя, использовать коммуникативные мероприятия как мощное средство реализации терапевтических мер.

Коммуникативные мероприятия врача должны привести к позитивным изменениям во взглядах и поведении пациента при условии овладения всем спектром речевых тактик и возможными, ситуационно обусловленными способами их реализации. Максимально приближенные к реальным условиям отработки коммуникативных навыков овладения терапевтическими моделями речевого поведения за счет уровня вербальной и невербальной коммуникации позволят выйти на новый уровень подготовки конкурентоспособных специалистов.

Дальнейшее изучение речи врачей акушеров-гинекологов, создание корпуса текстов профессионального общения и составление ситуационных задач, «взятых из жизни», даст возможность пополнять практико-ориентированным материалом практические занятия с разными категориями обучающихся.

Остается открытым вопрос разработки методики определения уровня сформированности профессиональных педагогически направленных заданий для практических занятий с врачами указанного профиля.

Библиографический список

1. Salmon P., Mendick N., Young B. Integrative qualitative communication analysis of consultation and patient and practitioners perspectives: towards a theory of authentic caring in clinical relationships. *Patient Education Counselling.* 2011; Vol. 82, № 3: 448 – 454.
2. Глебова Т.К., Шапошникова Е.В. Биоэтические аспекты работы врача акушера-гинеколога. *Медицинский альманах*. 2017; № 6 (51): 20 – 24.
3. Хаджиделева Д., Гарнизов Т. Необходимость развития профессионального общения в акушерстве. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2015; № 2: 1 – 11.
4. Кочеткова Т.В., Барсукова М.И., Рempель Е.А., Рамазанова А.Я. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача. *Мир науки, культуры, образования.* 2018, № 3 (70): 466 – 467.
5. Сахарова А.Е. Коммуникативные личностные свойства врачей различных специальностей. *Практическая медицина*. 2009; № 3 (38): 80 – 84.
6. Сулейманова С.Ю., Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Г., Медешева А.К. Определение уровня сформированности коммуникативной компетентности у врачей ПМСП. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017; № 4: 372 – 378.
7. Сидоренко Л.И., Абакумова И.В., Пирумян А.А. Исследование коммуникативной толерантности врачей психиатров и неврологов. *Педагогика и психология.* 2019; № 2. Available at: https://mir-nauki.com /PDF68/ PSMN219.pdf
8. Сильверман Дж., Керц С., Дрейпер Дж. *Навыки общения с пациентами*. Москва: Издательство Гранат, 2018.
9. Барсукова М.И. Средства гармонизации речевого поведения в профессиональной деятельности врача. *Проблемы речевой коммуникации*. 2017: 131 – 137.
10. Барсукова М.И., Рempель Е.А. Реализация речевых тактик утешения, сочувствия и поддержки в профессиональной коммуникации врача. *Медицинский дискурс: вопросы теории и практики:* материалы VI международной научно-практической конференции. Тверь, 2018: 7 – 12.
11. Барсукова М.И., Шешнева И.В., Рамазанова А.Я. Рискогенность общения врача и пациента: коммуникативный аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 486 – 487.
12. Вениг С.Б., Соловьева В.А. Трансформация образовательного пространства под влиянием информационных технологий. *Информатизация образования и науки*. 2017; № 1 (33): 73 – 88.
13. Игнатьев С.А., Терехова М.А., Китаева В.Э. Применение симуляционных технологий при подготовке врачей-гинекологов. *За качественное образование:* материалы V Всероссийского форума. Саратов, 2020: 232 – 237.
14. Щербакова И.В. Инновационные технологии профессионального медицинского образования. *За качественное образование:* материалы V Всероссийского форума. Саратов, 2020: 496 – 502.
15. Барсукова М.И., Соловьева В.А., Шешнева И.В. Эпистема современности – педагогика, профессиональная коммуникация и информационные технологии. *За качественное образование:* материалы V Всероссийского форума. Саратов, 2020: 26 – 32.

References

1. Salmon P., Mendick N., Young B. Integrative qualitative communication analysis of consultation and patient and practitioners perspectives: towards a theory of authentic caring in clinical relationships. *Patient Education Counselling.* 2011; Vol. 82, № 3: 448 – 454.
2. Glebova T.K., Shaposhnikova E.V. Bio`eticheskie aspekty raboty vracha akushera-ginekologa. *Medicinskij al'manah*. 2017; № 6 (51): 20 – 24.
3. Hadzhideleva D., Garnizov T. Neobhodimost' razvitiya professional'nogo obscheniya v akusherstve. *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri*. 2015; № 2: 1 – 11.
4. Kochetkova T.V., Barsukova M.I., Rempel' E.A., Ramazanova A.Ya. Medicinskij diskurs: specifika professional'noj kommunikacii vracha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018, № 3 (70): 466 – 467.
5. Saharova A.E. Kommunikativnye lichnostnye svojstva vrachej razlichnyh special'nostej. *Prakticheskaya medicina*. 2009; № 3 (38): 80 – 84.
6. Sulejmanova S.Yu., Madalieva S.H., Ernazarova S.G., Medesheva A.K. Opredelenie urovnya sformirovannosti kommunikativnoj kompetentnosti u vrachej PMSP. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2017; № 4: 372 – 378.
7. Sidorenko L.I., Abakumova I.V., Pirumyan A.A. Issledovanie kommunikativnoj tolerannosti vrachej psihiatrov i nevrologov. *Pedagogika i psihologiya.* 2019; № 2. Available at: https://mir-nauki.com> /PDF68/ PSMN219.pdf
8. Sil'verman Dzh., Kerc S., Drejper Dzh. *Navyki obscheniya s pacientami*. Moskva: Izdatel'stvo Granat, 2018.
9. Barsukova M.I. Sredstva garmonizacii rechevogo povedeniya v professional'noj deyatel'nosti vracha. *Problemy rechevoj kommunikacii*. 2017: 131 – 137.
10. Barsukova M.I., Rempel' E.A. Realizaciya rechevyh taktik utesheniya, sochuvstviya i podderzhki v professional'noj kommunikacii vracha. *Medicinskij diskurs: voprosy teorii i praktiki:* materialy VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tver', 2018: 7 – 12.
11. Barsukova M.I., Sheshneva I.V., Ramazanova A.Ya. Riskogennost' obscheniya vracha i pacienta: kommunikativnyj aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 486 – 487.
12. Venig S.B., Solov'eva V.A. Transformaciya obrazovatel'nogo prostranstva pod vliyaniem informacionnyh tehnologij. *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2017; № 1 (33): 73 – 88.
13. Ignat'ev S.A., Terehova M.A., Kitaeva V.`E. Primenenie simulyacionnyh tehnologij pri podgotovke vrachej-ginekologov. *Za kachestvennoe obrazovanie:* materialy V Vserossijskogo foruma. Saratov, 2020: 232 – 237.
14. Scherbakova I.V. Innovacionnye tehnologii professional'nogo medicinskogo obrazovaniya. *Za kachestvennoe obrazovanie:* materialy V Vserossijskogo foruma. Saratov, 2020: 496 – 502.
15. Barsukova M.I., Solov'eva V.A., Sheshneva I.V. `Epistema sovremennosti – pedagogika, professional'naya kommunikaciya i informacionnye tehnologii. *Za kachestvennoe obrazovanie:* materialy V Vserossijskogo foruma. Saratov, 2020: 26 – 32.

Статья поступила в редакцию 23.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00696

Ivashkina T.A., *senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

TECHNOLOGICAL AND TEACHING ASPECTS OF THE DIGITALIZATION OF CONTEMPORARY EDUCATION. Modern processes of the economy globalization and the informatization of public relations require from the labor market specialists of a new level of professionalism, which leads to a radical change in the approaches to their training. The article discusses technological issues of digitalization of education, thorough training and retraining of teaching staff to update and transform the educational process. The intensification of the creation of digital technologies in educational organizations has revealed a number of problems related to financing, technology and the willingness of teachers to learn in the electronic environment. The author concludes that digital pedagogy is capable of developing the best intelligent educational technologies based on the latest digital technologies, playing a decisive role in the practice of digitalization of education.

Key words: **education, digitalization, teacher, technology, informatization, development.**

Т.А. Ивашкина, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Московский авиационный Институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные процессы глобализации экономики и информатизации общественных отношений требуют от рынка труда специалистов нового уровня профессионализма, в связи с чем меняется подход к их обучению. В данной статье рассматриваются технологические вопросы цифровизации образования, тщательной подготовки и переподготовки преподавательских кадров для обновления и трансформации учебного процесса. Интенсификация применения цифровых технологий в образовательных организациях выявила ряд проблем, связанных с финансированием, технологиями и готовностью преподавателей к обучению в электронной среде. Автор делает вывод о том, что цифровая педагогика способна разрабатывать лучшие интеллектуальные образовательные технологии на основе новейших цифровых технологий, играя определяющую роль в практике цифровизации образования.

Ключевые слова: **образование, цифровизация, преподаватель, технологии, информатизация, развитие.**

Цифровые технологии открывают новые возможности для развития экономики и повышения качества жизни граждан, обеспечивают условия для того, чтобы человеческий потенциал России стал человеческим капиталом мирового значения. Информатизация общества повсеместно в мире направлена на повышение интегрального интеллекта всей цивилизации, способного оценивать и прогнозировать процесс развития человечества, чтобы управлять этим процессом. В современных условиях образовательная система приобретает статус важнейшей сферы жизнедеятельности человечества и объективно призвана модернизировать свои функции в соответствии с новыми целями мировой цивилизации. Переход от консервативной образовательной системы к инновационной должен базироваться на формировании информационного пространства «образование – наука» за счет широкого использования информационных технологий и внедрения новых инфраструктурных решений в образовательную среду. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что отечественная система образования столкнулась с рядом проблем на пути цифровизации образовательных процессов, которые требуют анализа для принятия наиболее эффективных решений [1 – 10].

Отечественные исследователи Круглова Н.Р. и Сартаков И.В. подчеркивают, что использование и распространение ИКТ в России позволят ей успешно интегрироваться в мировое наднациональное социокультурное информационное пространство формирующегося общества знаний. Они также считают, что широкое применение ИКТ и цифровизация в нашей стране потенциально важны для поддержки правительственной деятельности, промышленности, транспорта; развития культуры, образования и профессиональной подготовки; прогресса в сфере предпринимательства, услуг, сельского хозяйства; защиты окружающей среды и управления природными ресурсами, предотвращения катастроф; создания рабочих мест, содействия преодолению бедности; для всех социальных программ развития государства. Демидова Е.И. в своих наработках отмечает, что будущее несет человечеству еще более высокий потенциал развития благодаря таким эффектам от новых технологий в образовании, как Интернет вещей, искусственный интеллект, 3-D принтер, облачные и квантовые вычисления [5, с. 41]. Новая цифровая экономика способствует преодолению вызовов экономической и социальной сферы, цифровому преобразованию общества для обеспечения его устойчивого развития.

Батановым А. выделен парадоксальный факт: цифровая трансформация является большим вызовом и одновременно большим шансом для образовательных учреждений. Те из них, которые воспользуются ее возможностями, смогут существенно усилить свою конкурентоспособность, привлечь дополнительные ресурсы, обновить инфраструктуру информационных технологий (ИТ), повысить качество образования, сделать его доступным и способным обеспечить профессиональный рост, позволяющий успешно продвигаться по карьерной лестнице благодаря направленности на индивидуализацию и гибкость образовательного процесса [1, с. 11].

Для введения любых технологических инноваций в образовательной организации целесообразно проанализировать внутренние и внешние факторы, влияющие на ее развитие и эффективность, удовлетворенность всех участников, также стоит учесть тенденции образовательных технологий на международном уровне. Положительный зарубежный опыт использования систем дистанционного образования и методов применения мультимедийных средств в системе обучения по разным направлениям перенимается отечественными образовательными учреждениями и активно исследуется специалистами в рамках его применения к российской системе образования. Перспективными образовательными технологиями, выделенными специалистами сферы использования ИТ в обучающем процессе И.И. Бобровой и Е.Г. Трофимовым, являются:

1. Аналитические технологии – отображение данных в режиме реального времени. Происходит сбор и анализ больших данных, возможность быстрого просмотра академической успеваемости, рейтингов, стипендий, портфолио учащихся и преподавателей, открытой отчетности и т.д., что, в свою очередь, влияет на изменение концепции управленческой деятельности в учебных заведениях.

2. Адаптивное обучение – приспособление контента в соответствии с потребностями участников образовательного процесса. Данное обучение связано с аналитическими технологиями, так как корректирует образовательную деятельность соответственно полученным аналитическим данным.

3. Искусственный интеллект, smart-образование – повышение эффективности образовательной деятельности. Под smart-образованием понимают модель новой системы образования всех уровней, основанную на системном внедрении и использовании в образовательном процессе цифровых инструментов [2, с. 87].

Существуют различные сценарии реализации цифровизации учебного заведения на технологическом уровне: использование виртуальной и дополненной реальности для презентации учреждения; использование искусственного интеллекта для быстрого реагирования на различные запросы, полученные онлайн; внедрение электронного обучения с использованием адаптивных технологий на основе аналитических данных об учащихся для повышения эффективности образовательного процесса; использование электронного документооборота для ускорения управления и экономии ресурсов; интеллектуальные системы принятия решений; управление ресурсами с помощью искусственного интеллекта и др. Для каждой конкретной образовательной организации важно системно использовать решение соответственно образовательным и управленческим нуждам.

Процесс перехода к цифровому образованию в технологическом аспекте – это процесс, при котором все участники образовательного процесса получают круглосуточный доступ к качественной информации, а сами решения в области цифровых технологий настолько переплетены с основными управленческими и образовательными процессами, что сотрудники и учащиеся учебных заведений уже не могут обходиться без сервисов, предоставляемых в информационно-образовательной среде. При этом должностные обязанности выполняются сотрудниками с большей эффективностью, а обучение учащихся – с лучшим качеством, что делает инвестиции в цифровизацию экономически оправданными.

Исследуя роль и функции преподавателя образовательной организации в условиях цифровизации образования, Карпенко О.М. подчеркивает, что непосредственно цифровая компетентность преподавателя являет собой многогранный эволюционирующий процесс, который должен перманентно меняться при появлении новых технологий [6, с. 21]. Внедрение системы обучения профессиональным цифровым навыкам, таким как кодирование, анализ данных и навыки ведения электронного документооборота, может помочь педагогам воспользоваться новыми возможностями в образовательной сфере.

В рамках функционирующего учебного заведения повышение готовности преподавателей к использованию возможностей электронной демократии может осуществляться по следующим направлениям:

- создание единого банка решений, стандартов для использования и развития соответствующих инструментов на общегосударственном и местном уровнях;
- проведение аудита использования технологических средств информатизации педагогами;
- обеспечение открытости использования информационных образовательных материалов, в частности внедрение единого веб-портала использования пособий, учебников, справочники интегрированной информационно-аналитической системы;
- обеспечение развития открытых данных;
- популяризация электронной демократии, формирование знаний и навыков пользования ее инструментами, включая проведение информационной кампании по использованию инструментов электронной документации и программного обеспечения, лучших образовательных практик с использованием ИКТ;
- разработка мультимедийных или интерактивных учебных программ самими педагогами и их распространение в коллективе;
- повышение уровня осведомленности о новых ИКТ и других средств цифровизации образовательного процесса путем проведения непосредственного обучения педагогов, семинаров, вебинаров, тренингов, дистанционных курсов в сфере формирования цифровых компетенций;
- противодействие информационному исключению отдельных целевых групп;
- внедрение системы повышения электронной грамотности преподавателей через проведение мобильных выездных лабораторий и дистанционных курсов.

Постоянные изменения сферы информационных образовательных технологий способствуют созданию конкурентной среды в образовательных учреждениях, цифровизация которых предполагает также соответствующий уровень финансирования. Актуальной в посткризисных условиях развития государства является идея привлечения дополнительных источников финансирования, помимо бюджетных фондов, на разных уровнях управления. Однако ее практическая

реализация в России может быть связана с определенными трудностями. Например, развитая инфраструктура поддержки образовательных видов кредитов еще не разработана; управленческие кадры учебных заведений не имеют достаточного опыта работы с кредитными инструментами для затрат на образовательные технологии.

При определенных условиях можно найти практическое решение рассматриваемых вопросов, которые влияют на развитие финансово-экономического механизма в сфере цифровизации образования. К ним относятся: совершенствование нормативных документов для обеспечения финансово-хозяйственной деятельности; поддержание и развитие налоговой системы, стимулирующей инвестиции в систему цифровизации образования; обеспечение целевого использования средств, выделяемых субъектам Российской Федерации из федерального бюджета и иных централизованных ресурсов; установление с учетом специфики регионов и специализации учреждений профессионального образования порядка определения размеров субсидий и их введение в отдельные национально-административно-территориальные единицы и конкретные учебные заведения.

Важным источником получения дополнительного финансирования для цифровизации образовательных учреждений может быть создание целевых фондов. Можно рекомендовать создание благотворительных фондов в лучших школах и вузах, занимающихся подготовкой специалистов по специальностям и профессиям, которые наиболее востребованы в области (регионе) субъектом. В высших учебных заведениях создание целевых фондов может считаться наиболее целесообразным, если существуют передовые прикладные инновационные технологии обучения, методы обучения и производства для удовлетворения потребностей компаний региона в наборе специалистов требуемой профессии и квалификации. Разработка гранта диктует необходимость участия нескольких сторон одновременно. Среди них есть государственные и образовательные организации, которые мотивируют других участников, в частности различные компании, выступающие финансовыми «донорами» для развития информационных технологий в образовательных учреждениях.

Таким образом, при условии обеспечения технологического и преподавательского аспектов цифровизации современного образования данный процесс предоставляет реальные возможности для роста человеческого капитала и потенциала развития страны. Согласно прогнозам экспертов, в условиях развития цифровизации возрастет спрос на специалистов в области математики, ИТ, естественных наук и технологий. Целесообразно создавать технологические кластеры таких специалистов в образовании уже сейчас, адаптируя методику их подготовки к новым требованиям времени. При этом сохраняется ведущая социальная функция современной образовательной системы: подготовка и переподготовка необходимых обществу высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистов всех профилей, обладающих совершенными ИТ-компетенциями. Не теряют популярности гуманитарные профессии и в первую очередь креативная профессия педагога, носителя инновационных знаний в современных обучающих процессах, готового перманентно повышать квалификацию, деловые и информационно-технологические компетенции, опираясь на инновационные открытия и изобретения в информационно-коммуникативной сфере.

Инновационному процессу цифровизации образования необходим научный мониторинг формирующейся цифровой педагогики, способной определить степень интеграции цифровизации в современную образовательную модель, чтобы сделать ее максимально педагогически плодотворной. Очевидно, что проблема заключается в том, что инновационная практика цифровизации как лучшее новаторское достижение человечества на сегодняшний день все еще опережает в большинстве стран в своем синергетическом развитии цифровую педагогику. Цифровизация образования облегчает доступ к мировым информационным ресурсам и ускоряет глобализацию. При поддержке цифровой педагогики она также способствует совершенствованию форм и содержанию учебного процесса, интеграции учебной, исследовательской и производственной деятельности. Новые инфраструктурные проекты открывают путь как к опыту применения созданных новых знаний, так и к привлечению дополнительных источников финансирования сферы образования.

Библиографический список

1. Батанов А. Образование-2020: от инноваций к цифровизации? *Аккредитация в образовании*. 2020; № 1 (117): 8 – 15.
2. Боброва И.И., Трофимов Е.Г. *Информационные технологии в образовании*: практический курс. Москва: Флинта, 2019.
3. Брыксина О.Ф., Пономарева Е.А., Сонина М.Н. *Информационно-коммуникационные технологии в образовании*: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2019.
4. Володарская Е.А. Цифровизация образования и новые вызовы его имиджа. *Человеческий капитал*. 2020; № S4 (136): 39 – 44.
5. Демидова Е.И. Образование в условиях цифровизации. *Экономическая безопасность и качество*. 2019; № 3 (1): 62 – 64.
6. Карпенко О.М. Роль и функции преподавателя образовательной организации высшего образования в условиях цифровизации образования. *Человеческий капитал*. 2020; № S4 (136): 18 – 23.
7. Колыхматов В.И. Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования. *Человек и образование*. 2018; № 4 (57): 118 – 121.
8. Круглова Н.Р., Сартаков И.В. Некоторые аспекты анализа опыта цифровизации высшего образования. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; Т. 10, № 1: 3499 – 3507.
9. Hamidi H., Jahanshaheefard M. Essential factors for the application of education information system using mobile learning: A case study of students of the university of technology. *Telematics and Informatics*. 2019; Vol. 38: 207 – 224.
10. Tascı B.G. Project Based Learning from Elementary School to College, Tool: Architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 186: 770 – 775.

References

1. Batanov A. Obrazovanie-2020: ot innovacij k cifrovizacii? *Akkreditaciya v obrazovanii*. 2020; № 1 (117): 8 – 15.
2. Bobrova I.I., Trofimov E.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*: prakticheskij kurs. Moskva: Flinta, 2019.
3. Bryksina O.F., Ponomareva E.A., Sonina M.N. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebnik. Moskva: INFRA-M, 2019.
4. Volodarskaya E.A. Cifrovizaciya obrazovaniya i novye vyzovy ego imidzha. *Chelovecheskij kapital*. 2020; № S4 (136): 39 – 44.
5. Demidova E.I. Obrazovanie v usloviyah cifrovizacii. *`Ekonomicheskaya bezopasnost' i kachestvo*. 2019; № 3 (1): 62 – 64.
6. Karpenko O.M. Rol' i funkcii prepodavatelya obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Chelovecheskij kapital*. 2020; № S4 (136): 18 – 23.
7. Kolyhmatov V.I. Razvitie sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4 (57): 118 – 121.
8. Kruglova N.R., Sartakov I.V. Nekotorye aspekty analiza opyta cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; T. 10, № 1: 3499 – 3507.
9. Hamidi H., Jahanshaheefard M. Essential factors for the application of education information system using mobile learning: A case study of students of the university of technology. *Telematics and Informatics*. 2019; Vol. 38: 207 – 224.
10. Tascı B.G. Project Based Learning from Elementary School to College, Tool: Architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 186: 770 – 775.

Статья поступила в редакцию 24. 07.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00697

Ivashkina T.A., *senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

ON THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN THE WORLD OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. A characteristic feature of the present time is the activation of innovative processes in education which relates to additional education as a general educational system. The article's main objective is to investigate the contents, the role and the complex irreversible character of the current innovation processes in continuing professional education in Russia and abroad. The author outlines problems of developing innovative mobile educational models and technologies capable of moving to a higher qualitative level and changing the contents for the socio-economic development of society and improving its living space. The article proves that the teacher training system provides support for the introduction of innovations in the practice of educational institutions by ensuring a wide range of innovative educational services.

Key words: **additional professional education, innovation, process, students, development, educational institution, teacher.**

Т.А. Ивашкина, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В МИРОВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Активизация инновационных процессов в образовании, которые касаются дополнительного образования как общеобразовательной системы, является характерной чертой нашего времени. Основная задача автора статьи – исследовать содержание, роль и сложный необратимый характер современных инновационных процессов в системе дополнительного профессионального образования в России и за рубежом. Рассмотрена проблематика разработки мобильных образовательных моделей и технологий инновационного характера, способных переходить на новый уровень качества и менять свое содержание в целях социально-экономического развития общества и улучшения его жизненного пространства. В статье также обосновано, что система повышения квалификации педагогов обеспечивает поддержку внедрения инноваций в практику образовательных учреждений посредством широкого спектра инновационных образовательных услуг.

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, инновация, процесс, учащиеся, развитие, образовательное учреждение, преподаватель.**

Активный процесс формирования социально ориентированной рыночной экономики объективно должен сопровождаться соответствующим научным обеспечением, которое предусматривает проведение результативных и практически полезных научных исследований, прежде всего, социально-экономического направления в сфере профессионального образования. В условиях становления информационного общества и развития цифровой экономики в мире, а также активных процессов глобализации и интеграции России в международное образовательное пространство, актуальность приобретает поиск путей достижения необходимого уровня профессионализма будущих специалистов всех сфер услуг и производственной деятельности [1 – 9].

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – вид образования в Российской Федерации, которое получают в дополнение к среднему профессиональному или высшему образованию. В соответствии со статьей 76 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» проводится дальнейшее профессиональное обучение, направленное на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие личности и обеспечение соответствия ее квалификации перманентно меняющимся профессиональным условиям деятельности и социальной среды. На каждом уровне профессионального образования основной задачей непрерывного образования является постоянное повышение квалификации работника и специалиста.

Современное развитие ДПО в России ориентировано на мобильных, компетентных специалистов, что определяет общее направление отечественной программы обучения на вхождение в мировое образовательное пространство, гармонизацию национальных и международных стандартов образования [3, с. 32].

Инновационное развитие ДПО происходит в условиях рыночной экономики, когда возникли новые противоречия в развитии профессионально-технического образования, и стали более заметными на государственном уровне явления, связанные с недооценкой важности государственной политики по созданию необходимых условий для повышения квалификации и переподготовки специалистов высокого уровня профессионализма [4, с. 71].

В развитых странах Европы, осуществляющих целенаправленную политику в отношении инновационных процессов в системе образования, в том числе ДПО, можно выделить характерные, наиболее общие элементы:

– социальная взаимосвязь между преподавателями, администрацией учебного заведения и учащимися посредством консультирования и взаимодействия;

– консультирование по правам молодых людей и возможностям для них; свобода культурного, творческого и политического выражения;

– культура продолжения общего, профессионального и дополнительного образования;

– исследования трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся;

– применение проектного метода обучения, индивидуализация программ образования;

– широкое применения информационных технологий (ИТ) в обучении;

– содействие международным связям между учащимися и педагогами в рамках образовательных программ [6, с. 17].

Рассматривая деятельность европейских учебных заведений по реализации инновационной политики в профессиональном образовании, можно отметить достижения Германии, Франции, Великобритании, Швеции, а также международные программы Европейского Союза и Совета Европы и выделить две основные стратегии:

– стратегия ведущей роли учебных заведений и государства в сфере инноваций, которая функционирует в Германии, Франции (государство играет ведущую роль в определении приоритетов инновационной политики и ее осуществлении, тесно взаимодействуя с неправительственными образовательными организациями);

– стратегия паритета образовательных учреждений и структур гражданского общества, которая функционирует в Великобритании, Швеции (государство формулирует общее направление, цели и приоритеты инновационной политики, но в ее реализации главная роль отведена учебным заведениям) [8, с. 82].

Одной из самых распространенных инновационных форм проектной работы с учащимися на базе учреждений ДПО является создание общественных центров, активно действующих в учебных заведениях (а также вне их) Великобритании, Дании, Германии, Швеции и других стран. Содержание и формы их работы в рамках проектов ДПО обусловлены потребностями учащихся, возникающими в процессе обновления требований к их профессиональным или дополнительным профессиональным компетенциям.

Российские ученые педагогической сферы проводят активные исследования развития инновационных процессов в современной образовательной среде. Эксперты Института образования НИУ ВШЭ, проанализировав заявки, поданные на Конкурс инноваций в образовании (КИвО), выделили сферы и предметные области, в которых сегодня наиболее активно развиваются низовые инновации в образовательной среде России. По мнению экспертов, инновации такого типа могут рассматриваться, с одной стороны, как индикаторы дефицитов системы образования, а с другой – как ниши, имеющие высокий потенциал для ее роста (рис. 1).



Рис. 1. Распределение инноваций в образовании по предметным областям

Материалы КИвО показывают, что инициаторами инновационных проектов выступают как специалисты, работающие в системе образования (внутренние факторы), так и внешние по отношению к ней люди (внешние факторы) [9]. Таким образом, в числе участников инновационного процесса – школьные педагоги и администраторы, сотрудники вузов, колледжей, а также предприниматели, сотрудники коммерческих организаций, аспиранты, школьники и студенты. Инновационные проекты в профессиональном обучении способствуют обновлению содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса, технологий подготовки современного персонала, а также развитию взаимодействия профессионально-технических учебных заведений с различными участниками образовательно-воспитательной деятельности [3, с. 98]. Закономерно, что многими государствами практикуется социальное партнерство как важная педагогическая категория взаимодействия ДПО и рынка труда и одновременно как весомый педагогически-экономический и правовой механизм обеспечения профессионального образования и обучения в условиях рыночной экономики.

Зарубежные инновационные достижения в педагогике опередили в развитии инновационные достижения в технике, материальном производстве. Благодаря педагогам – новаторам дидактики искусство преподавания достигло новых вершин. Интересным является открытие во многих странах «виртуальных» учебных заведений. Цель такого образовательного учреждения – создание дистанционного дополнительного образования как для школьников, так и студентов, специалистов с квалификацией. Первые «виртуальные школы» появились в Канаде и США в 1990 году [2, с. 114]. В основе деятельности такого образовательного учреждения применяется широкомасштабная информационно-коммуникационная технология, а главный акцент сконцентрирован на прикладном характере знаний. В целом подобные учебные заведения полноценно интегрированы в систему образования: учащиеся могут выполнять задания по предметам, сидя в компьютерных классах, а также сочетать в процессе обучения элементы очного и заочного обучения. Материалы учебных курсов представлены в электронном виде, они периодически обновляются и выкладываются на сайте. Учащиеся знакомятся с материалами виртуального урока (лекциями), выполняют задания, которые проверяются автоматически, получают оценки. В основе деятельности виртуального учебного заведения используются следующие принципы: доступность и независимость от географического размещения учебного заведения, что позволяет удовлетворить образовательные потребности любого человека; эффективная обратная связь между педагогом и учащимся [5, с. 48].

Современная практика ДПО в учебных заведениях России также показывает широкую востребованность в применении инноваций в этой системе обучения. С каждым годом появляются новые тенденции развития образовательных траекторий, связанные как с основными направлениями подготовки учащихся с учётом Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), так и с их дополнительным профессиональным образованием, например, в соответствии со стандартами обучения в рамках движения WorldSkills. Интеграция Worldskills в классическую систему образования осуществляется посредством проведения дополнительных теоретических и практических занятий, аттестаций в форме демонстрационного экзамена, направленного на проверку практических навыков и составленного на основе конкурсного задания национального чемпионата WorldSkills. Данное ДПО реализуется для разных категорий учащихся всех возрастных групп: учеников школ, студентов средних специальных и высших учебных заведений, работающего населения и даже пенсионеров (по программе «Активное долголетие»).

Развитие инновационных процессов в системе ДПО требует системного подхода. Необходимо учитывать, что педагогические инновации – это важное направление в современной педагогической науке. Ее цель – изучение процессов и тенденций в обновлении педагогической деятельности, принципов, закономерностей в развитии образования, в частности профессионального. Очевидно, что в профессиональных учебных заведениях, научно-методических и учебно-методических центрах и кабинетах целесообразно осуществлять классификацию педагогических новшеств. С целью оказания помощи педагогическим коллективам учреждений ДПО в создании инновационной атмосферы важно изучать теоретические основы педагогической инновации, тенденции ее развития в информационно-технологическом обществе, законы течения инновационных процессов в образовании, принципы управления, типы структур инновационных процессов, динамику развития и условия их эффективности. Технологическая реструктуризация ДПО становится одной из приоритетных задач государственной антикризисной политики на перспективу. Организация высокоэффективной инновационной деятельности учебных заведений выступает первично необходимым условием высокого качества образовательных услуг, и, как следствие, способствует ускорению перехода экономики на инновационную модель развития. Для поддержки инновационной деятельности учебных заведений системы ДПО необходимо разработать реалистичные механизмы государственно-частного партнерства, которые позволили бы аккумулировать финансовые и интеллектуальные ресурсы для реализации соответствующих проектов. Общая модель организации инновационного процесса в сфере ДПО должна быть построена с учетом приоритетных направлений государственной политики по развитию образования. Среди таких направлений государственной поддержки целесообразно выделить следующие:

- постоянное повышение качества дополнительного профессионального образования, обновление его содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса;
- обеспечение экономических и социальных гарантий для профессиональной самореализации педагогических, научно-педагогических работников, повышение их социального статуса;
- органическое сочетание образования и науки;
- внедрение образовательных инноваций на основе информационных технологий;
- создание индустрии современных средств обучения и воспитания, полное обеспечение ими учебных заведений;
- переориентация функционирования рынка образовательных услуг на основе надлежащего научно-методического обеспечения;
- интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство.

Следовательно, в новой модели организации и государственной поддержки инновационной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования должны предусматриваться качественно новые особенности: формирование многоканальной системы инвестиционного обеспечения системы ДПО; стимулирование инвестиций юридических и физических лиц в развитие ДПО; определение приоритетных направлений инвестирования и концентрация финансовых ресурсов для их реализации; обеспечение эффективного использования средств на функционирование и развитие системы ДПО. Поддержку инновационного процесса в сфере ДПО следует осуществлять, основываясь на реализации прогрессивных управленческих технологий, в том числе механизмов государственно-частного партнерства, апробированных в развитых странах.

Библиографический список

1. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. *Современные проблемы науки и образования*: учебное пособие. Челябинск: Издательство «Цицеро», 2015.
2. *Инновации в современной системе образования: подходы и решения*: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2016.
3. *Инновационные процессы в науке, экономике и образовании: теория, методология, практика*: монография. Пенза, 2017.
4. Сухова Е.И. Развитие программ обучения, связанных с использованием цифровых технологий, в учебно-методической практике вузов. *Актуальные проблемы социально-экономического развития России*. 2017; № 3: 68 – 73.
5. Ходырева Е.А. Инновационная деятельность в образовании: основные тенденции и приоритеты. *Концепт:* научно-методический электронный журнал. 2016. № S1: 46 – 50.
6. Arocena R., Göransson B., Sutz J. Knowledge policies and universities in developing countries: Inclusive development and the “developmental university”. *Technology in Society*. 2015; Vol. 41: 10 – 20.
7. Hu-Au E., Lee J.J. Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age. *International Journal of Innovation in Education*. 2017; Vol. 4, № 4: 215 – 226.
8. Jung H.J., Lee J.J. The impacts of science and technology policy interventions on university research: Evidence from the U.S. National Nanotechnology Initiative. *Research Policy*. 2014; Vol. 43: 74 – 91.
9. Ландшафт образовательных инноваций. *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*. Available at: https://www.hse.ru/expertise/news/209830435.html

References

1. Grevceva G.Ya., Ciulina M.V. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Izdatel’stvo «Cicero», 2015.
2. *Innovacii v sovremennoj sisteme obrazovaniya: podhody i resheniya*: kollektivnaya monografiya. Ul’yanovsk: Zebra, 2016.
3. *Innovacionnye processy v nauke, `ekonomike i obrazovanii: teoriya, metodologiya, praktika*: monografiya. Penza, 2017.
4. Suhova E.I. Razvitie programm obucheniya, svyazannyh s ispol’zovaniem cifrovyh tehnologij, v uchebno-metodicheskoj praktike vuzov. *Aktual’nye problemy social’no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossii*. 2017; № 3: 68 – 73.
5. Hodyreva E.A. Innovacionnaya deyatel’nost’ v obrazovanii: osnovnye tendencii i prioritety. *Koncept:* nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016. № S1: 46 – 50.
6. Arocena R., Göransson B., Sutz J. Knowledge policies and universities in developing countries: Inclusive development and the “developmental university”. *Technology in Society*. 2015; Vol. 41: 10 – 20.
7. Hu-Au E., Lee J.J. Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age. *International Journal of Innovation in Education*. 2017; Vol. 4, № 4: 215 – 226.
8. Jung H.J., Lee J.J. The impacts of science and technology policy interventions on university research: Evidence from the U.S. National Nanotechnology Initiative. *Research Policy*. 2014; Vol. 43: 74 – 91.
9. Landshaft obrazovatel’nyh innovacij. *Nacional’nyj issledovatel’skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki»*. Available at: https://www.hse.ru/expertise/news/209830435.html

Статья потупила в редакцию 24. 07.20

УДК 330 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00698

***Kenispaev Zh.K.**, Doctor of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: zhk.kenispaev@omgau.org*
***Skosyreva N.D.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
***Davlatmurodov Sh.Sh.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul Russia)*
***Toboev A.I.**, prosecutor of Ulagan District (Ulagan, Republic of Altai, Russia), E-mail: arzhan.toboev@mail.ru*

THE SPIRITUAL FOUNDATION OF ECONOMY. The modern world from time to time goes through periods of economic crisis that affect all inhabitants of the planet. The causes of these crises, as a rule, are sought in the sphere of material production, politics, international relations, fluctuations in oil prices, and so on. The economic health of the society is directly related to the state of its spiritual culture. In traditional society, the economic development of natural resources is regulated by the so-called natural religions, which reflect the moral principles of the life of the people. In particular, in the culture of the indigenous peoples of Siberia, there is a special way of explicating the world, which is fundamentally different from Western rationalism. In the positivist worldview, the man is regarded as the goal of evolution, but in natural religions, the man is only part of the universal living organism of nature. Therefore, the economic activity of people should not violate the established order of things, the universal laws of nature. To analyze problems formulated in the article, both theoretical and empirical methods are used, which made it possible to draw the main conclusions. As a result of the study, it is noted that for an adequate understanding of the current economic situation in the country, it is necessary, first of all, to analyze the spiritual foundations of society. It is emphasized that the worldview of a person of traditional culture does not allow a consumer attitude to nature, since it is understood as a source of life, something that must be preserved and multiplied by all means. Therefore, in all known myths of the peoples of Siberia, natural forces are deified, and a person, using the gifts of the forest, mountains, rivers, each time shows due reverence for mother nature. Times of traditional cultures are irrevocably a thing of the past. Still, in the researchers' opinion, even in the age of high technologies, it is important not to forget the cultural traditions of the peoples of Russia, which for many centuries served as the spiritual basis of their economic activities.

Key words: **economy, society, spiritual culture, worldview, traditions.**

***Ж.К. Кениспаев**, д-р филос. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: zhk.kenispaev@omgau.org*
***Н.Д. Скосырева**, канд. филос. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
***Ш.Ш. Давлатмуродов**, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул*
***А.И. Тобоев**, прокурор Улаганского района, Республика Алтай, с. Улаган, E-mail: arzhan.toboev@mail.ru*

ДУХОВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОНОМИКИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07366.

Современный мир время от времени переживает периоды экономического кризиса, которые оказывают влияние на всех без исключения жителей планеты. Причины этих кризисов, как правило, ищут в сфере материального производства, политики, международных отношений, колебании цен на нефть и прочее. Нам представляется, что экономическое здоровье общества непосредственно связано с состоянием его духовной культуры. В традиционном обществе экономическое освоение природных ресурсов регламентировалось так называемыми естественными религиями, в которых отражались нравственные принципы жизни народа. В частности, в культуре коренных народов Сибири существует особый способ экспликации мира, который принципиально отличается от западного рационализма. Если в позитивистском мировоззрении человек рассматривается в качестве цели эволюции, то в естественных религиях человек – это лишь часть всеобщего живого организма природы. Поэтому хозяйственная деятельность людей не должна нарушать сложившегося порядка вещей, универсальных законов природы. Для анализа сформулированных проблем в статье были использованы как теоретические, так и эмпирические методы, которые позволили сделать основные выводы. В качестве результата исследования отмечается, что для адекватного понимания сложившейся экономической ситуации в стране необходимо в первую очередь проанализировать духовные основания жизни общества. Подчеркивается, что мировоззрение человека традиционной культуры не допускает потребительского отношения к природе, так как она понимается в качестве источника жизни, того, что всеми силами нужно сохранять и преумножать. Поэтому во всех известных мифах народов Сибири природные силы обожествляются, а человек, пользуясь дарами леса, гор, рек каждый раз проявляет должный пиетет перед матерью-природой. Конечно, времена традиционных культур безвозвратно ушли в прошлое. Тем не менее, в век высоких технологий важно не забывать культурных традиций народов России, которые на протяжении многих веков служили духовным основанием их хозяйственной деятельности.

Ключевые слова: **экономика, общество, духовная культура, мировоззрение, традиции.**

Экономическое освоение природных ресурсов является основой человеческого благосостояния. Трудовая деятельность человека детерминируется в основном его внутренними духовными потребностями и доминирующей в обществе системой ценностей. К концу прошлого века стало ясно, что потребительское отношение к природе, основанное на идеологии позитивизма, показало свою несостоятельность. «Прошедший век, – пишет К.Х. Момджян, – не оправдал оптимистических ожиданий человечества, ознаменовавшись мощнейшими социальными деструкциями в виде кровопролитных войн, тоталитарного насилия над личностью, деградации культуры и прочего» [1, с. 37]. В определенном смысле догадки иррационалистов о несостоятельности человеческого разума относительно обустройства человеческой жизни оказались верными. Разум, на потенциал которого уповали просветители Нового времени, показал свою ограниченность в части обустройства человеческого счастья. Более того, как утверждают исследователи, «как ни прискорбно, но факт остается фактом: все самые страшные, жуткие опасности, угрожающие человечеству «концом света», являются прямым следствием концептуального мышления и вербальной речи» [2, с. 59].

Нам представляется, что одной из основных причин краха позитивизма и прагматизма является недостаточное внимание к нематериальной стороне жизни человека, к тому, что принято называть духовностью. Известно, что «социальная сущность человека возникает и развивается благодаря наличию природной основы и социальной сферы его бытия. Человек постоянно осваивает действительность, и по мере возрастания его опыта и знаний возникает научное представление человека об окружающем его мире. В ходе своего развития человек знакомится с природой, изучает ее, использует ее законы, постепенно начинает овладевать ею. Но отношения человека с природой реализуются только через его социально-культурную жизнь, так как природа самого человека предстает в единстве многообразного как в биологическом, так и в социальном плане эволюции» [3, с. 99]. При этом наряду с европейским позитивизмом в истории человеческой духовности можно обнаружить альтернативные способы организации хозяйственной жизни общества. Например, ежедневный быт наших предков в Сибири подчинялся строгим нравственным нормам, которые не теряли своей аподиктичности и в отношении экономического освоения природных ресурсов. Традиции народов отражали их нравственные и мировоззренческие приоритеты, от характера которых и зависел способ ведения хозяйства. В таких культурах материальное производство является частью духовного освоения окружающего мира.

Понимание законов природы приходит к человеку не только в результате упорядочивания ее структуры при помощи рациональной науки, но и благодаря мифу, религии, искусству, философии. Поиск универсальных законов природы – это духовная интенция, ставшая началом эволюции всех известных цивилизаций. Практически неизвестный широкому кругу читателей опыт духовного освоения окружающего мира содержится в культуре народов Сибири.

В исследовании были использованы такие теоретические методы, как анализ, синтез, абстрагирование, идеализация, индукция и дедукция. В начале исследования были проанализированы научные понятия, которые в дальнейшем были использованы для решения поставленной задачи. Синтез позволил на основе проанализированного материала сделать обобщающие выводы относительно диалектики духовного и материального в жизни общества. Метод иде-

ализации сделал возможным рассмотрение объектов исследования в качестве независимых от других сфер жизни замкнутых систем, что было необходимо для теоретического осмысления проблемы. Дедуктивное и индуктивное умозаключения стали основными методами, при помощи которых были сформулированы выводы исследования. В качестве дополнительного способа познания был использован описательный метод, который позволил проанализировать основные свойства изучаемых объектов.

Кроме того, для формулировки общих выводов исследования авторы использовали философскую традицию экспликации социально-экономических процессов, происходящих в обществе, благодаря чему стало возможным определение влияния культурных традиций народов Сибири на способ хозяйственного освоения ими природных ресурсов. С мировоззренческой точки зрения духовные основания народа, его нравственные принципы жизни выступают главными факторами антропогенного влияния на окружающую среду. Поэтому для понимания происходящих событий в нашем обществе важно иметь в виду как материальные, так и духовные достижения культур народов России.

В ходе анализа темы были использованы исторический и логический методы. Первый метод позволил нам проанализировать в исторической ретроспективе становление в рамках естественных религий народов Сибири отношения к природе как к чему-то сакральному, отчего зависит судьба человека. Логический метод сделал возможным проведение аналогий между традиционной культурой народов Сибири и современным обществом. При сохранении основных элементов традиционной культуры в части отношения к природе, ко всем формам живой материи, по всей видимости, сегодня мы жили бы в другом мире. Его особенностью, на наш взгляд, стало бы бережное отношение человека к окружающей среде, к природным ресурсам, и, как следствие, более сбалансированная, эффективная и устойчивая экономика.

В данном исследовании была проанализирована диалектика материального и духовного производства в обществе. Оказалось, что недостаточное внимание к элементам духовного производства часто приводит к экономическим кризисам, так как упускаются из вида внутренние мотивации людей, их система ценностей, традиции, религиозные взгляды и многое другое, что составляет духовную культуру народа. Но культура культуре рознь. Если европейская культура главным орудием познания природы выбрала разум, основанный на законах формальной логики, то культура народов Сибири выбрала иной путь, связанный с целостным (мифологическим) представлением о Вселенной, все части которой тесно связаны между собой. Поэтому хозяйственная деятельность человека должна была находиться в согласии с нравственными принципами, основанными на пиетете перед силами природы, всеми формами жизни на Земле.

Значимым, на наш взгляд, является исследование специфики духовной культуры народов Сибири для адекватного понимания их мировоззрения и его влияния на хозяйственную деятельность, которая на протяжении многих веков позволяла не оказывать чрезмерного негативного антропогенного воздействия на природу. Если долгое время аборигены Сибири сохраняли баланс сил в природе, то это означает, что их духовная культура была ориентирована на поиск гармонии и единства с окружающим миром. Человек представлялся частью большого мира, в котором действуют универсальные законы.

Важным элементом культуры коренных народов Сибири является шаманизм – естественная религия, возникшая в результате адаптации человека к окружающей среде. Выполняя в обществе объяснительную функцию, шаманизм акцентирует внимание человека на необходимости жить в согласии с представителями соседних этносов, а также находить общий язык с обитателями других миров, облик и привычки которых отличаются от человеческих. В мировой художественной и философской литературе существуют различные образы «других миров», которые, как правило, представляют угрозу для человека. Такие мифологические сюжеты дают нам понимание того, насколько хрупким является наш мир, служат основанием для более бережного отношения ко всему, что создал человек. Согласно древней восточной легенде в далеком прошлом существовало два разных мира – зазеркальный и человеческий. Долгое время обитатели двух миров ладили между собой, сквозь зеркала можно было свободно переходить из одного мира в другой. Жители зазеркалья по сравнению с человеком были гораздо выше ростом, намного превосходили людей в физической силе. Но однажды ночью обитатели зазеркалья заполнили всю землю и объявили войну человеку. Началась кровавая война, которая длилась тысячи лет. Конец этой войне положил Желтый император, который с помощью особой магии смог заточить обитателей другого мира обратно в зеркала. В качестве наказания обитатели зазеркалья должны были повторять все действия людей, лишились собственного обличия, превратились в простое отражение земного мира. Но когда-нибудь действие колдовской силы закончится, и обитатели зазеркалья вырвутся наружу. Постепенно отражение человека в зеркале будет меняться, и вскоре они перестанут нам подражать и примут свой настоящий облик. Остановить их в этот раз не удастся, потому что Желтый Император покоится в своем саркофаге. Каждый раз, когда вы подходите к зеркалу и рассматриваете себя, знайте – они там, внимательно наблюдают за вами, и их злоба растет.

Эта легенда отражает основную идею человеческой культуры – человек обречен на вечную борьбу с темными силами, стремящимися навредить ему, захватить его мир. Все известные мифы народов Сибири, сюжеты героических эпосов, сказки, притчи в той или иной степени отражают накал этой борьбы. История естественной религии тесно переплетена со всеми социальными, экономическими и политическими событиями, происходившими в Сибири. Борьба аборигенов Горного Алтая за свою религию как основу духовной жизни одновременно означала и борьбу за сохранение культурной, языковой, этнической идентичности и, в конце концов, способа ведения хозяйства. «Алтаец, – пишет В.В. Радлов, – боится утратить свою национальность, сблизившись с русскими. Плотное кольцо русских деревень все теснее смыкается вокруг Алтая, и русские начинают в богатых речных долинах все глубже проникать в сердце края. Поэтому алтаец все больше отступает, все дальше уходит в горы и впадает в нищету, так как лишается прекрасных пастбищ» [4, с. 184]. Шаманизм как естественная религия сибиряков стал главным объектом критики со стороны представителей православия, так как многие его принципы не согласовывались с христианскими догматами о вере. Как писал известный отечественный тюрколог Л.П. Потапов, «шаманизм оставался притягательным для рядовых алтайцев, живших изолированно от трудового русского населения и подвергавшихся грубому воздействию Алтайской духовной миссии и местной царской администрации, желавших русифицировать алтайцев, искоренить их религию, обряды и обычаи» [5, с. 91 – 92].

Нам представляется, что идеологические основания экономической деятельности человека определяют характер отношения человека к природе и специфику социальных связей. Очевидно, что и в современном обществе духовные основания нашего бытия во многом определяют как характер социальных отношений, так и основные формы хозяйствования. Следовательно, эта сторона жизни человека должна быть предметом специального научного исследования. Именно эту проблему многие ученые считают основной при анализе экономического положения страны. Они считают, что «управление «качеством жизни» выражается в эффективном экологическом менеджменте состояния окружающей среды» [6, с. 27]. Ключевым словом здесь является «управление», которое имеет отношение как к материальному, так и к духовному производству. Недостаточное внимание к идеологическим основаниям жизни, на наш взгляд, является одной из причин мировых экономических кризисов. Их глубинные причины par excellence находятся в сфере мировоззрения человека, его представлений о природе и самом себе.

Значимость проведенного исследования заключается в выявлении основных связей между материальным и духовным производством в традиционном обществе. Авторы статьи полагают, что господствующее мировоззрение, существующие традиции, религиозные и другие духовные ценности определяют хозяйственную деятельность человека. В определенном смысле духовные ценности народа являются своеобразным стержнем всей его истории и создают соответствующую экономическую инфраструктуру. В этом отношении для традиционного общества инновации не являются ценностью, так как они нарушают складывавшийся порядок вещей и становятся пусковым механизмом деструктивных тенденций. Поэтому сохранение и передача от поколения к поколению духовного наследия является главным инструментом коллективной безопасности неповторимых и уникальных культур малых народов. Об эстафете культурного наследия исследователи пишут, что «это касается форм коллективного самосохранения, экономического и социального выживания, которые продолжают воспроизводиться в новых условиях, поскольку сохраняются в нормах, традициях, обычаях» [7, с. 45]. В противном случае смена духовных ориентиров в обязательном порядке ведет к смене доминирующей формы экономического освоения природных ресурсов. Так произошло и в Сибири как части России, которая за последнее столетие стала элементом западной экономической системы.

Такой поворот в истории стал следствием отсутствия должного внимания к культуре и истории народов России, к духовным основаниям малых этносов азиатской части страны. Вместо скрупулезного изучения уникальных сторон жизни аборигенов Сибири ученые с европоцентристским мышлением стали рассматривать их в качестве примера отсталых культур. В эпоху постмодернизма этнические особенности народов Сибири стали частью театрализованных представлений для заезжих европейских туристов. «Образно говоря, национальные формы культуры, особенно культура малых этносов, – пишут ученые, – должна занять место бутика в пространстве глобального супермаркета, который удовлетворяет потребность Homo postmodernus в экзотике. Собственно этнические формы культуры при этом сводятся к веселым фольклорным фестивалям, народным промыслам, ресторанам национальной кухни (разумеется, соответствующим всем санитарно-гигиеническим требованиям), стилистическим особенностям жизненного мира. Тем самым этничность превращается в «институт-пустышку», определенный бренд на рынке гиперреальных идентичностей. Культурное разнообразие такого толка и приветствует гидденсовский космополит – посетитель «глобального супермаркета». С другой стороны, для агентов мультикультурализма, «продавцов» из «бутика глобального супермаркета» собственная этничность становится средством групповой консолидации, орудием политической борьбы за признание особых прав и получение дополнительных преференций внутри мультикультурного общества» [8, с. 37].

Нам представляется, что события, происходящие в современном мире, требуют теоретического осмысления, которые необходимы с точки зрения выработки адекватной стратегии поведения при очередном экономическом кризисе. Одним из элементов этой стратегии должна стать философская рефлексия над диалектикой духовной жизни общества и сферой экономических отношений, так как многое в материальном мире зависит от идеальных схем, содержащих-

ся в сознании человека. Если европейские духовные стандарты часто приводят к кризису производства, то стоит задуматься над собственными традициями, в которых можно обнаружить порядком забытые мировоззренческие ориентиры. Нам представляется очень значимым возникшая за последние десятилетия (в силу набирающего в российском обществе скепсиса относительно европейских ценностей) уникальная возможность обращения к внутреннему духовному потенциалу народов России.

Понятие «духовность» вызывает множество ассоциаций, часто связанных с поверхностным пониманием этого феномена человеческой цивилизации. Вместе с тем приобщение народов России к европейской культуре привело к кардинальному изменению экономической основы их жизни. Эпоха глобализации не оставила шансов для дальнейшей эволюции аборигенных форм религии в Сибири и в целом для существования многовековых традиций малых этносов. Именно в этом, на наш взгляд, заключается одна из главных причин продолжающихся в нашем обществе дискуссий относительно вектора социальной эволюции России. Пиетет перед европейскими мыслителями, активное включение их текстов в систему образования привело к тому, что собственные духовные интенции оказались вне поля зрения. Так случилось и с естественными религиями народов Сибири, которые практически были объявлены вне закона как в царской России, так и при Советской власти. Но игнорирование духовной истории народов Сибири привело к неадекватным формам освоения человеком природных богатств нашего края. Во введении мы обратились к легенде о зазеркалье и человеке, спасшем наш мир от порабощения. На наш взгляд, эта легенда в наиболее яркой форме демонстрирует борьбу народов Сибири с экспансией европейской культуры, которая, в конце концов, одержала победу.

Этнос оберегает свой мир от захватчиков не только в военном и политическом смысле, но и в культурном, духовном отношении. Особую роль в защите родной земли играют легендарные герои – мифологические предки, стоявшие у истоков каждого народа. Без их защиты самобытные традиции малых этносов обречены на гибель, так как культурная экспансия чужой цивилизации практически ничем не отличается от экспансии военной, экономической или любой другой. Образ зазеркалья – это угроза, исходящая от чужих сил, стремящихся захватить наш мир благодаря популяризации новых научных, философских, религиозных и иных идей. В конечном итоге изменяется система ценностей общества, а вслед за ней и характер предметно-практической деятельности человека. Считаем, что для адекватного понимания происходящих событий, особенно, тех, которые связаны с экономическими кризисами последних десятилетий, необходим тщательный анализ метаморфоз, произошедших в нашем сознании, умонастроении, в духовной культуре российского общества.

Библиографический список

1. Момджян К.Х. Гипотеза общественного прогресса в современной социальной теории. *Вопросы философии.* 2016; № 10: 36 – 46.
2. Пилецкий С.Г. Феномен человеческой агрессивности. *Вопросы философии.* 2008; № 10: 50 – 65.
3. Кениспаев Ж.К., Скосырева Н.Д. Антропология в естественнонаучной модели воспитания человека. *Материалы международной научно-практической конференции.* Барнаул: АлтГПУ, 2018: 97 – 101.
4. Радлов В.В. *Из Сибири: страницы дневника.* Москва: Наука, 1989.
5. Потапов Л.П. *Алтайский шаманизм.* Ленинград: Наука, 1991.
6. 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.
7. Воробьева Н.А., Трошина Т.И. Человек и север: к вопросу о социокультурных и медико-биологических источниках жизнестойкости. *Экология человека.* 2019; № 7: 42 – 48.
8. Аполлонов И.А., Тарба И.Д. Проблема оснований этнокультурной идентичности в контексте глобализации. *Вопросы философии.* 2017; № 8: 30 – 42.

References

1. Momdzhyan K.H. Gipoteza obschestvennogo progressa v sovremennoj social'noj teorii. *Voprosy filosofii.* 2016; № 10: 36 – 46.
2. Pileckij S.G. Fenomen chelovecheskoj agressivnosti. *Voprosy filosofii.* 2008; № 10: 50 – 65.
3. Kenispaev Zh.K., Skosyreva N.D. Antropologiya v estestvennonauchnoj modeli vospitaniya cheloveka. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Barnaul: AltGPU, 2018: 97 – 101.
4. Radlov V.V. *Iz Sibiri: stranicy dnevnika.* Moskva: Nauka, 1989.
5. Potapov L.P. *Altajskij shamanizm.* Leningrad: Nauka, 1991.
6. 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.
7. 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.
8. Apollonov I.A., Tarba I.D. Problema osnovanij `etnokul'turnoj identichnosti v kontekste globalizacii. *Voprosy filosofii.* 2017; № 8: 30 – 42.

Статья поступила в редакцию 24.07.20

УДК 378.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00699

Fortygina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia)*

TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IMPLEMENTATION. The article considers features of training highly qualified future teachers in the context of distance learning at the present stage of development of telecommunications systems and globalization in the field of education. The main types of distance education technologies and their components are highlighted: case technology, Internet technology and telecommunications technology. Possibilities of using distance learning technologies in the implementation of educational programs of higher education are revealed. The article provides a justification for the feasibility of conducting research in this area, describes the structure, content of the questionnaire and the results of a survey of students of the faculty of training primary school teachers to assess the quality of the distance learning system in a pedagogical university.

Key words: **distance learning, Internet technology, case technology, telecommunications technology, future teacher.**

С.Н. Фортыгина, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Использование возможностей медиасреды в процессе реализации дистанционного обучения студентов педагогического университета», № заявки ШК-20-04-09/3, дата регистрации 09.04.2020.

В статье рассмотрены особенности подготовки высококвалифицированных будущих педагогов в условиях реализации дистанционного обучения на современном этапе развития телекоммуникационных систем и глобализации в сфере образования. Выделены основные виды дистанционных образовательных технологий и их составляющие: кейсовая технология, Интернет-технология и телекоммуникационная технология. Раскрыты возможности применения дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ высшего образования. Представлено обоснование целесообразности проведения исследования в данной области, описаны структура, содержание анкеты и результаты анкетирования студентов факультета подготовки учителей начальных классов по оценке качества системы дистанционного обучения в педагогическом вузе.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, Интернет-технология, кейсовая технология, телекоммуникационная технология, будущий педагог.**

Современная система высшего педагогического образования Российской Федерации находится на этапе активной модернизации в связи с развитием телекоммуникационных систем и глобализацией в сфере образования. Следствием модернизации образования является обновление системы подготовки высококвалифицированных педагогов, готовых к непрерывному профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях развития дистанционного образования [1].

Педагогические вузы, реализующие образовательные программы, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (ст. 16.2) должны создать «… условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств для освоения обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения» [2].

Очевидно, что одним из перспективных способов реализации образовательных программ является внедрение в учебный процесс дистанционных образовательных технологий, «реализуемых в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2]. В условиях современной жизни овладение способами и приемами их использования в профессиональной деятельности каждого человека является неотъемлемым фактором успешной работы и жизни в целом. Это связано с технологическим прогрессом, преобразованием и реформированием всех сфер жизнедеятельности, в том числе и системы образования, начиная с начального.

Дистанционные технологии представляют собой совокупность различных методов, приемов и средств обучения, используемых для реализации дистанционного обучения участников образовательного процесса на расстоянии (без непосредственного взаимодействия).

Дистанционные образовательные технологии содержат большое количество преимуществ: в процессе обучения человек может находиться не в аудитории, а в домашних условиях или удаленном доступе (другой город, страна и т.д.); лояльность в обучении, так как во многих случаях в рамках дистанционных технологий обучающийся имеет возможность выбирать последовательность изучения предмета, курса или дисциплины, а также темп обучения в границах определенного временного промежутка, кроме этого он может выбрать конкретного преподавателя из представленных (с кем ему комфортно, удобно, понятно взаимодействовать в процессе обучения); обучающийся может консультироваться по интересующим вопросам в режиме реального времени; в некоторых случаях дистанционные технологии позволяют человеку не изучать весь курс (дисциплину) полностью, он может сдать промежуточный тест или контрольную работу, не осваивая весь материал полностью (если имеет представление о нем из практики своей работы или самостоятельного изучения), получив максимальный балл, может продвигаться по блокам дисциплины или курса далее; дистанционные технологии позволяют осуществить более массовую работу преподавателя в рамках взаимодействия с обучающимися, не нужно объяснять материал отдельно каждому, можно разработать грамотную структуру теоретического и практического материала для большой аудитории, работая с ним обучающиеся могут консультироваться с преподавателем, но объемного объяснения отдельно каждому преподаватель уже не осуществляет.

Среди основных дистанционных образовательных технологий можно выделить следующие виды [3]: кейсовая технология, Интернет-технология и телекоммуникационная технология. Далее представим описание видов дистанционных образовательных технологий. В основе кейсовой технологии лежит специализированный набор (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических комплексов, предназначенных для самостоятельного изучения обучающимися при регулярных консультациях у преподавателей. Телекоммуникационная (информационно-спутниковая) технология базируется на использовании преимущественно систем телевидения, а также глобальных компьютерных сетей для передачи информации по различным электромагнитным системам обучающимся (цифровые библиотеки, видеолекции и др.). Интернет-технология (сетевая технология) направлена на активное применение локальных и глобальных вычислительных компьютерных сетей в целях предоставления доступа обучающихся к современным информационно-образовательным ресурсам, способствующих формированию комплекса аппаратно-программных и организационно-методических средств автоматизации управления учебным процессом обучающихся независимо от их местонахождения.

Вышеописанные дистанционные образовательные технологии, применяемые при реализации образовательных программ высшего образования, способствуют не только изменению содержания и способов обучения, но и положительным образом оказывают влияния на всех участников образовательного процесса [4]. Для студентов дистанционные образовательные технологии служат источником получения информации с возможностью проявления самостоятельности при поиске и изучении учебного материала независимо от его места нахождения. У студента появляется возможность получать объективную оценку собственных знаний при электронном тестировании с целью построения его индивидуальной образовательной траектории при опосредованном контакте с преподавателем.

Для преподавателей дистанционные образовательные технологии являются инструментом осуществления индивидуального подхода с возможностью представления изучаемого учебного материала в наглядной форме, используя разнообразные презентации, видеоролики и анимационные эффекты. У преподавателя появляется возможность повысить собственную квалификацию через прохождение специальных курсов в дистанционной форме.

От квалификации педагога зависит эффективность результата применения дистанционных технологий в учебный процесс, с внедрением которых появляются новые условия для реализации процесса обучения студентов: фонд традиционных библиотек расширяется за счет электронных изданий, дорогостоящее лабораторное оборудование сменяется виртуальными лабораториями и т.д. Отбирая технологии для дистанционного обучения студентов, педагог должен учитывать их содержание, структуру и техническое исполнение, субъективные особенности обучаемых, начальные их знания, специфику освоения материала, технологии должны позволять обеспечивать смену видов деятельности студентов, контроль их знаний, возможность обратной связи с преподавателем и т.д. [5].

Для внедрения дистанционных технологий в процесс обучения используется нелинейная форма организации материала, которая предполагает представление единицы материала системой возможных переходов с взаимосвязью между ними при адекватном представлении разнообразных аспектов изучаемого материала. Данная форма организации учебного материала позволяет обеспечить адаптивность обучения и достоверность сертификации получаемых знаний в условиях дистанционного обучения.

Для оценки качества системы дистанционного обучения студентов в педагогическом вузе была использована анкета Глотовой Д.В., которая включала следующие блоки [6]: общая оценка дистанционных образовательных технологий; оценка эффективности контрольных мероприятий; формы индивидуального общения с преподавателем; оценка работы преподавателя; оценка организации самостоятельной работы студента; оценка информационного обеспечения дистанционного курса и электронных ресурсов библиотеки. Выборку исследования составили 124 студента факультета подготовки учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Анкета позволила выявить, что наиболее приемлемой формой обучения студенты отметили очно-дистанционную форму (59%), очную форму обучения выбрали 31% и лишь 10% студентов остановились на дистанционной форме обучения. Среди инновационных методов, используемых преподавателем в процессе обучения студентов, респонденты выделили следующие виды: компьютерные презентации (38%); дистанционные образовательные ресурсы (22%); тестирующие программы (24%) и электронный учебник (16%). Оценивая дистанционное обучение по критериям, студенты отметили, что наиболее актуальным для них является доступность информации вне зависимости от расстояния и времени (55%), критерий удобство получения знаний с помощью дистанционного обучения выбрали 26% студентов, 19% студентов отметили возможность регулировать индивидуальный темп получения знаний.

При оценке эффективности контрольных мероприятий студенты ответили, что 94% удовлетворены возможностью использования информационных технологий и 6% студентов среди проблем применения выделили проблемы с тестированием, отсутствие постоянной связи с преподавателем и частые перебои с Интернетом. Оценивания качество тестов, большинство студентов (86%) положительно ответили за использование тестов в качестве инструмента проверки знаний, 14% студентов отрицательно ответили, подчеркивая сложность тестов и отсутствие периодической связи с преподавателем.

Среди форм индивидуального общения с преподавателем студенты выделили следующие виды: электронная почта преподавателя – 82% студентов и 18% – личная страница в ВК. Оценивая работу с преподавателем и возможность организации поддержки студентов, 92% студентов ответили, что удовлетворены эффективностью и частотой общения преподавателя со студентами, 8% респондентов выразили недовольство, которое выражалось в отсутствии периодической обратной связи с преподавателем, не всегда удобном и достоверном использовании справочных материалов и предоставлении их по электронной почте.

При оценке организации самостоятельной работы 60% студентов отметили, что качество выполнения заданий во многом определяется уровнем мотивации и активностью их работы, 40% студентов считают, что дистанционная форма обучения является успешной при организации процесса.

Оценка информационного обеспечения дистанционного курса и электронных ресурсов библиотеки показала, что для большинства студентов (64%) материалы, размещенные в Электронной библиотеке, являются относительно полезными, 36% студентов считают материалы полезными. В качестве учебных материалов в электронном виде, которые полезны, большинство студентов отметили лекции преподавателя (82%) и 18% – методические указания по выполнению заданий.

Проведенное анкетирование позволяет утверждать о возможности использования дистанционных технологий в процессе обучения студентов педагогического вуза. У студента появляется возможность получать информацию, проявляя

самостоятельность при поиске и изучении учебного материала независимо от его места нахождения. Преподаватель, применяя дистанционные технологии, формирует у студентов объективную оценку его собственных знаний при электронном тестировании с целью построения его индивидуальной образовательной траектории при опосредованном контакте с ним. Отбирая дистанционные технологии для обучения студентов, педагог должен учитывать их содержание, структуру и техническое исполнение, субъективные особенности обучаемых, начальные их знания, специфику освоения материала.

Библиографический список

1. *Тенденции и перспективы развития электронного образования*: материалы Международной научно-методической видеоконференции. Тюмень: ТюмГНГУ, 2014.
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. *Официальные документы в образовании*. 2013; № 2: 2 – 120; № 3: 2 – 114.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. *Методика дистанционного обучения:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
4. Корнеев А.Н., Толоконникова Е.В. *Дистанционное обучение: будущее развития образования*: учебно-методическое пособие. Москва: Мир науки, 2019. Available at: http://izd-mn.com/PDF/13MNNPU19.pdf
5. Рюмин Р.В., Ардовская Р.В. *Формирование медиативной компетентности посредством дистанционных образовательных технологий*: монография. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2013.
6. Лебедева М.Б., Агапонов С.В., Горюнова М.А. *Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов*: учебное пособие. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2010.

References

1. *Tendencii i perspektivy razvitiya `elektronnogo obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj videokonferencii. Tyumen': TyumGNGU, 2014.
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. *Oficial'nye dokumenty v obrazovanii*. 2013; № 2: 2 – 120; № 3: 2 – 114.
3. Vajndorf-Sysoeva M.E., Gryaznova T.S., Shitova V.A. *Metodika distancionnogo obucheniya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
4. Korneev A.N., Tolokonnikova E.V. *Distancionnoe obuchenie: buduschee razvitiya obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Mir nauki, 2019. Available at: http://izd-mn.com/PDF/13MNNPU19.pdf
5. Ryumin R.V., Ardovskaya R.V. *Formirovanie mediativnoj kompetentnosti posredstvom distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij*: monografiya. Vologda: IS`ERT RAN, 2013.
6. Lebedeva M.B., Agaponov S.V., Goryunova M.A. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: proektirovanie i realizaciya uchebnyh kursov*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: BHV-Peterburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 24.07.20

УДК 378.141, 624.131.551.1, 550.34 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00700

***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*

ASSESSMENT OF TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR SIMULATION OF GEODYNAMIC RISKS FOR THE PURPOSE OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF URBAN SPECIALTIES. The article provides a subsequent explanation of the promising possibility of introducing new model ideas about the patterns of occurrence and development of geodynamic risks into the subject of vocational education in the field of urban planning activities based on engineering geology. After the outlined theoretical foundations of the conceptual understanding of this subject area, the authors talk about the developed and tested software and hardware, technological and applied service support of the designated types of models that determine the development processes of primary and secondary factors of geodynamic risks. These, in fact, providing directions of the proposed modern concepts are, nevertheless, of fundamental importance for students in understanding the theoretical features of modeling, research tools. Another relevant aspect is the potentially possible transition to a remote form, information security, which will be indicated in further materials.

Key words: **technological support of mathematical modeling 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*

ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлена перспективная возможность введения в тематику профессионального образования в области градостроительной деятельности, базирующейся на инженерной геологии, новых модельных представлениях о закономерностях возникновения и развития геодинамических рисков. После изложенных теоретических основ концептуального понимания данной предметной сферы речь пойдет о разработанном и апробированном программно-аппаратном, технологическом и прикладном сервисном обеспечении обозначенных видов моделей, определяющих процессы развития первичных и вторичных факторов геодинамических рисков. Эти, по сути, обеспечивающие направления предлагаемых современных концепций имеют, тем не менее, принципиальное значение для обучающихся в понимании теоретических особенностей моделирования, исследовательском инструментарии. Еще одним актуальным аспектом становится потенциально возможный переход на дистанционную форму, обеспечение информационной безопасности, о чем будет указано в дальнейших материалах.

Ключевые слова: **технологическое обеспечение математического моделирования геодинамических рисков, инженерная геология, профессиональное образование.**

Авторы статьи продолжают последовательное изложение материалов по перспективе введения в образовательный процесс градостроительных специальностей новелл теоретико-прикладного понимания геодинамических рисков, базирующихся на современном концептуальном подходе, его апробированной реализации на платформе имитационного компьютерного моделирования [1 – 3]. В обозначенном пространстве уже были отражены общие положения такого расширения учебной программы, рассмотрены основы теоретического восприятия первичных и вторичных факторов геодинамических рисков, их учета при проектировании строительной деятельности практически всех уровней районирования, а также возможного влияния, в том числе и катастрофического, на разнообразные показатели как возведенных строительных конструкций, так и их эксплуатационные характеристики [4 – 7].

Проводя последовательное, системное изложение общей композиции материалов, отметим, что предметной стороной представленной статьи будет обращение к ознакомлению с возможностями программно-аппаратного, технологического и прикладного сервисного обеспечения, которое было разработано для компьютерной реализации расчетно-аналитической части указанных подходов к моделированию первичных и вторичных геодинамических факторов. Располагая

подобным инструментарием, обучающиеся имеют в распоряжении апробированный инструментарий с удобным интерфейсом, позволяющим дать количественную интерпретацию оцениваемых процессов для самых различных гипотетических воззрений, возникающих в исследовании. Особую ценность представляют при этом графические возможности данных прикладных продуктов, обеспечивающих аналоговое динамическое отображение оцениваемых параметров на картах региона различного масштаба.

Представленный ранее в работах [1 – 3] лишь ознакомительный, обзорный уровень отражения теоретических положений концепции моделирования геодинамических рисков, предлагаемых для введения в профессиональное образование градостроительных специальностей, наглядно говорит о сложности применяемого математического аппарата. Усвоение особенностей и аспектов указанных изысканий является основой теоретических знаний, которыми должны обладать современные обучающиеся в рассматриваемой профессиональной области. Но наряду с пониманием рационально-концептуального уровня необходимо восприятие и развитие практических навыков и умений в расчете всех возможных модельных вариантов, разнообразной исследовательской интерпретации полученных результатов, аналитического их использования в количественном обосновании вариантов градостроительных решений, возможного влияния на них первичных и вторичных факторов геодинамических рисков. Именно реализации этой части профессионального обучения должна способствовать совокупность технологического обеспечения имитационного моделирования геодинамических рисков. Представим его краткую характеристику.

В целом следует сказать о многоцелевой направленности всех аппаратно-программных, сервисных инструментов. Их разнообразная по функциональной реализации гамма составляет самостоятельный блок технологического обеспечения имитационного моделирования геодинамических рисков и является удобным в интерфейсе, быстрым (в расчетном плане) практическим набором средств, обладающих действенной помощью в проработке гипотетических особенностей исследований распределенных природно-технических систем, учитывающих влияние природных и техногенных нагрузок от разных видов известных факторов.

Одно из таких приложений, несущих основу сервиса, связано с реализацией возможностей отображения расчетных модельных данных на картографическом материале региона (в различной гамме масштабных показателей). Примеры рисунков результатов данной части технологического обеспечения приведены в работах Бондаря К.М., Дунина В.С., Кантышевой А.В., Скрипко П.Б. [2; 3]. Там они наглядно демонстрируют аналоговые, динамически изменяющиеся переменные, нанесенные на карты регионов, исследуемых в моделях и дающих широкий спектр возможностей совмещения результирующих линий, что в целом обеспечивает понимание развития оцениваемых процессов, аналитическую поддержку и обоснование проектов решений, формируемых в градостроительной, превентивно безопасной области на комплексном уровне. Этот же технологический блок содержит и функционал отображения результатов других видов исследования.

Так, в монографическом исследовании «Моделирование геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях» [4] даны варианты компьютерных программ

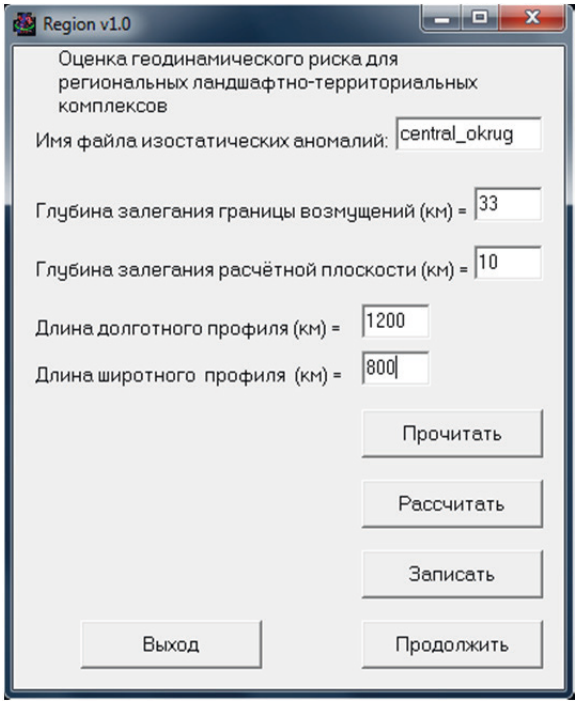


Рис. 1. Рабочее окно программы Region

Region, GeoRisk, Relax (созданы в среде программирования Borland Delphi 7.0). В них были реализованы математические модели и методы оценки геодинамической устойчивости среды распределенных природно-технических систем. Например, программа Region (рис. 1) выполняет численную реализацию региональной двойной вертикальной модели оценки геодинамического риска.

Отражение исследовательских возможностей и представлений нашло в других функциональных опциях, которые также разработаны для целей технологического обеспечения. В качестве примера приведем еще два направления формирования результатов имитационного моделирования геодинамических рисков.

На рис. 2 отражены результаты вычислительного эксперимента для техногенной нагрузки одного из типов модельных воздействий геодинамического происхождения [4]. В частности, представлена фазовая диаграмма поля состояний пространства динамических квартаполей при совместном воздействии параболического вида (тип 1) с техногенной нагрузкой.

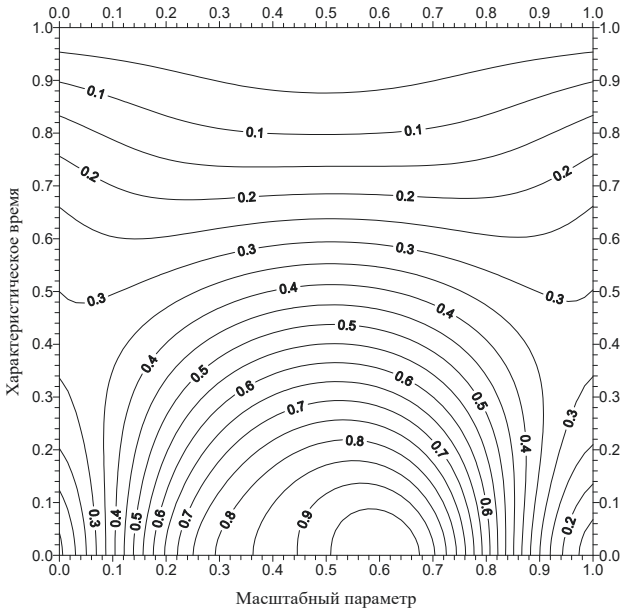


Рис. 2. Фазовая диаграмма поля состояний пространства динамических квартаполей при совместном воздействии параболического вида (тип 1) с техногенной нагрузкой

Следующее изображение (рис. 3) содержит результаты модельных расчетов вдоль заданного пространственного направления исследуемой распределенной природно-технической системы возможного риска чрезвычайной ситуации (ЧС) геодинамического характера и динамических закономерностей его изменения на определенном интервале характеристического времени.

Принципиально важным развитием общего концептуального подхода и его технологического обеспечения (прежде всего, разнообразного графического отображения) является обращение авторов исходной разработки к проблематике пространственно-динамического моделирования геодинамических рисков. Такое обращение отражает данные процессы не только на земной поверхности, но и, добавляет толщу земного шара и мирового океана глубиной в несколько десятков километров, определяя подходы к построению миграций эндогенно-геологических энергий [7]. Например, гравитационная модель EGM96; глобальная модель CRUST 2.0; цифровая модель рельефа ETOPO5.

В завершение отметим, что в статье представлены не все направления технологической поддержки имитационного моделирования предлагаемой концепции оценки геодинамических рисков. В частности, в дальнейшем авторы планируют познакомить читателя с такой стороной технологического обеспечения, как реализация требований дистанционного обучения и информационной безопасности (факты нарушения которой проявились в период широкого проведения таких форм обучения весной – летом 2020 года по факту пандемической защиты участников учебного процесса высших образовательных организаций).

В качестве заключения отметим следующее.

1. Наличие развитого технологического обеспечения, включающего программно-аппаратные, сервисные прикладные приложения, их опционный разнообразный функционал, служит необходимым и удобным дополнением в любой современной теоретико-прикладной области. В полной мере это относится к предлагаемому для градостроительных специальностей новому концептуальному решению понимания геодинамических процессов, выразившегося в системном комплексе математических моделей, охватывающем все известные направления исследований.

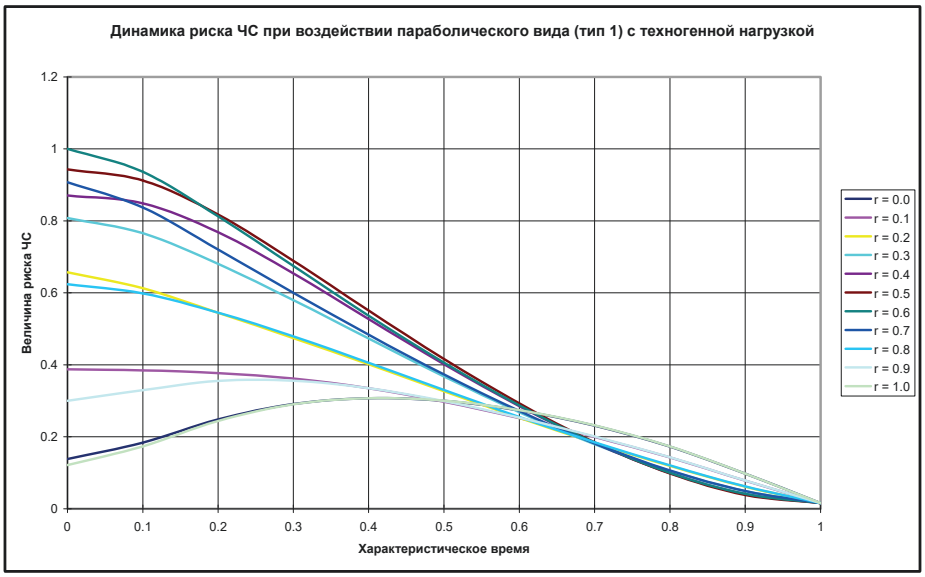


Рис. 3. Зависимость изменения величины риска ЧС геодинамического характера для модельного воздействия параболического типа (тип 1) с техногенной нагрузкой

2. Рассмотрение функциональных возможностей, обеспечивающих количественную поддержку принятия решений в градостроительной, превентивно безопасной области, содержит обращение к основным разработанным направлениям: графическая интерпретация модельных расчетов в различных формах представления (фазовые диаграммы, графики зависимостей, динамические зависимости переменных, виды модельных воздействий на исследуемую среду, схемы фазовых пространств, карты эквипотенциальных распределений исследуемых показателей, распределение скоростей различных видов смещений, распределение сдвиговых геодинамических напряжений, распределение плотностных неоднородностей на территории застройки и т.д.).

3. Новые требования современного профессионального образования определяют аспекты технологических возможностей, которые были потенциально заложены при разработке и, соответствуя велению времени, показали свою практическую применимость, отражающую необходимый уровень сервисного обеспечения учебного процесса градостроительных специальностей. Речь идет о выполнении функциональных модулей дистанционной образовательной формы, обеспечении задач информационной безопасности учебного трафика. Изложение указанных особенностей авторы осуществят в последующих материалах, продолжающих освещение общей исходной предметной области.

Библиографический список

1. Бондарь К.М., Дунин В.С., Кантышева А.В. Пути развития профессионального образования в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности. *Мир Науки, Культуры, Образования*. 2019; Т. 79, № 6: 146 – 149.
2. 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; Т. 81, № 2: 154 – 156.
3. Бондарь К.М., Дунин В.С., Скрипко П.Б. Возможности использования теоретических знаний о вторичных факторах геодинамических рисков в совершенствовании профессионального образования в области градостроительной деятельности. *Мир Науки, Культуры, Образования*. 2020; Т. 82, № 3: 126 – 128.
4. *Моделирование геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях:* монография. Дальневосточный юридический институт МВД России. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2014.
5. *Математическое моделирование геодинамических рисков: оценки и перспективы:* монография. Дальневосточный юридический институт МВД России. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2015.
6. Бондарь К.М. и др. *Геодинамические риски и строительство. Математические модели:* монография. Москва: Академия ГПС МЧС России, 2017.
7. Минаев В.А., Фаддеев А.О., Кузьменко Н.А. *Моделирование и оценка геодинамических рисков:* монография. Москва: «РТСофт» – «Космоскоп», 2017.

References

1. Bondar' K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V. Puti razvitiya professional'nogo obrazovaniya v oblasti geoinformacionnoj bezopasnosti inzhenerno-tehnicheskogo proektirovaniya dlya gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*. 2019; T. 79, № 6: 146 – 149.
2. 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; T. 81, № 2: 154 – 156.
3. Bondar' K.M., Dunin V.S., Skripko P.B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya teoreticheskih znanij o vtorichnyh faktorah geodinamicheskih riskov v sovershenstvovanii professional'nogo obrazovaniya v oblasti gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*. 2020; T. 82, № 3: 126 – 128.
4. *Modelirovanie geodinamicheskih riskov v chrezvychajnyh situaciyah:* monografiya. Dal'nevostochnyj yuridicheskij institut MVD Rossii. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2014.
5. *Matematicheskoe modelirovanie geodinamicheskih riskov: ocenki i perspektivy:* monografiya. Dal'nevostochnyj yuridicheskij institut MVD Rossii. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2015.
6. Bondar' K.M. i dr. *Geodinamicheskie riski i stroitel'stvo. Matematicheskie modeli:* monografiya. Moskva: Akademiya GPS MChS Rossii, 2017.
7. Minaev V.A., Faddeev A.O., Kuz'menko N.A. *Modelirovanie i ocenka geodinamicheskih riskov:* monografiya. Moskva: «RTSoft» – «Kosmoskop», 2017.

Статья отправлена в редакцию 30.07.20

УДК 372.893 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00701

Gavrilyuk N.P., *Cand. of Sciences (History), Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*

REGIONAL ASPECTS OF TEACHING HISTORY IN CONTEXT OF HISTORICAL POLICY OF THE STATE. The article attempts to analyze the international and Russian practice of teaching history with an emphasis on the developed theories and concepts, including the ones in the field of methods of teaching history. The author dwells on the historical policy of the state, within the framework of which educational standards are developed and approved, as well as recommendations for writing history textbooks and teaching history (at all levels of the education system). In the second part of the article, the author gives an example of the opposition of two practices and peculiarities of teaching history: one direction is focused on Western European standards (Republic of Moldova), the other – on the Federal state educational standards of the Russian Federation (Pridnestrovian Moldavian Republic).

Key words: **history education, historical policy of state, methods of teaching history, educational standards, recommendations, Republic of Moldova, Pridnestrovian Moldavian Republic.**

Н.П. Гаврилюк, *канд. ист. наук, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА

В статье предпринята попытка анализа международной и отечественной практики преподавания истории с акцентом на разработанные теории и концепции, в том числе в области методики преподавания истории. Отдельно автор останавливается на исторической политике государства, в рамках которой разрабатываются и утверждаются образовательные стандарты, рекомендации по написанию учебников истории и ее преподавания (на всех уровнях системы образования). Во второй части статьи автор приводит пример противостояния двух практик и особенностей преподавания истории: одно направление ориентировано на западноевропейские стандарты (Республика Молдова), другое – на Федеральные государственные образовательные стандарты Российской Федерации (Приднестровская Молдавская Республика).

Ключевые слова: **историческое образование, историческая политика государства, методика преподавания истории, образовательные стандарты, рекомендации, Республика Молдова, Приднестровская Молдавская Республика.**

Историческое знание является неотъемлемой частью духовного и политического сознания человека, одно из условий становления гражданина своего государства. С учетом того, что в процессе обучения истории формируется историческое мышление личности, ее историческое сознание, специалистами выделено несколько различных моделей обучения истории в зависимости от целей, которые при этом ставятся:

– академическая или классическая модель – строится на изучении всех фактов, процессов и явлений всеобщей истории в равной степени, но с учетом рассмотрения достижений и ценностей различных цивилизаций и народов;

– мозаичная модель – история не представляет единого курса, а изучается по отдельным проблемам;

– прогрессистская модель – направлена на изучение модульных курсов, которые связаны с прогрессивным развитием общества;

– культурно-исторический подход – история изучается в виде клише, которые были отобраны и отшлифованы мировой культурой.

Однако на практику преподавания истории, в том числе на региональном уровне, влияют не только модели, которые были апробированы десятилетиями и которые нашли применение в образовательной среде. Вопросам изучения и преподавания истории посвящены международные акты и соглашения, конференции, теории, концепции и стратегии.

В 1954 году, в Париже, Правительства – члены Совета Европы подписали Европейскую культурную конвенцию, «направленную на содействие тому, чтобы граждане всех государств-членов и других европейских государств, которые могут присоединиться к ней, изучали языки, историю и культуру других стран и культуру, общую для них всех» [1].

Важность, придаваемая Советом Европы историческому образованию, нашла свое отражение в таких документах, как Рекомендации по историческому образованию, принятая Парламентской ассамблеей Совета Европы в 1996 году, и Рекомендация по вопросам преподавания истории в Европе в XXI веке, принятая на заседании Комитета министров в октябре 2001 года [2, с. 6].

В рамках заявленной темы мы попытаемся проследить за тем, насколько соблюдаются достигнутые соглашения, и насколько история как дисциплина независима от политических взглядов и идей лидеров государств, насколько учитываются особенности исторического пути развития государства, культуры и т.п.

Несмотря на существующие практики в освещении исторических событий, деятельность профильных министерств и ведомств по контролю за преподаванием истории, аспекты ее преподавания, в том числе на региональном уровне, необходимо рассматривать через методику обучения истории.

В связи с этим необходимо отметить, что «понятие «методика» учеными всегда трактовалось по-разному. Одни, признавая методику наукой педагогической, рассматривали ее как частную дидактику, в которой действуют общие принципы, одинаковые для всех предметов. Общие педагогические принципы, по их мнению, иллюстрируются примерами из истории. Эта точка зрения была высказана П.С. Лейбенгрубом и Ф.П. Коровкиным. Другие считали методику специальной педагогической наукой, ибо все задачи обучения и развития личности она решает через содержание предмета – науку историю. Первичность содержания определяет и особенности приемов и средств обучения. Так считали А.И. Стражев, А.А. Вагин и П.В. Гора – «три кита методики». Третьи – В.Н. Бернадский, Н.В. Андреевская – считали методику не наукой, а собранием методических рекомендаций, советов, рецептов. Более всего в методике преобладает практическая сторона дела [3, с. 6].

Несмотря на теоретические разработки в области методики преподавания истории, эти процессы напрямую связаны с политикой государства. 90-е годы XX столетия отмечены рядом реформ в сфере образования, в том числе в области преподавания истории. С учетом перехода образовательных учреждений с линейной на концентрическую структуру изменилась и практика преподавания истории, вернее, изменились разделы и периоды истории, которые освещались на каждом концентре.

Конец XX века отмечен также изменением государственных стандартов, которые должны были быть направлены на освоение истории по принципу обязательного минимума и количественных критериев оценки качества обучения.

Преобразования в сфере образования привели к появлению ряда концепций к преподаванию истории, в том числе роли преподавателя, учебника и исторических источников в изучении исторических периодов и событий. Одну из таких структур, вернее путей изучения истории, предлагает П. Белл:

«1. Выявление и отбор наиболее важных проблем из программы по критериям: важны для рассмотрения эпохи; помогают понять современное состояние государства, его место среди других государств и народов; способствуют возникновению споров; пробуждают интерес к прошлому и будущему.

2. По каждой проблеме дается подборка текстов, показывающих основные точки зрения: фрагменты выступлений; аргументы сторон; статистические данные.

3. Последовательный рассказ учителя играет второстепенную роль.

4. Учебник выполняет функцию ориентира, справочника [3, с. 37]».

Тема научной статьи, помимо выявления особенностей и практики преподавания истории, предполагает исследование вопроса о влиянии политики государства на внедрение образовательных стандартов и их соблюдение. Немаловажную роль в этом процессе играет историческая политика государства.

Термин историческая политика был создан в ФРГ в начале 1980-х годов и означал «интерпретацию истории, избранную по политическим, то есть партийным, мотивам, и попытки убедить общественность в правильности такой интерпретации» [4].

Проводя исследование по заявленной теме, мы обратили внимание на статью, точнее, несколько статей Григория Герасимова, посвященных исторической политике государства. Автор отмечает, что «немногие страны исторически суверенны. Это понятие включает в себя право государства на самостоятельную трактовку своего прошлого и признание верности этой трактовки со стороны других государств и обществ. Оно обеспечивается наличием исторической теории, позволяющей создать положительное прошлое страны и народа, а также ясно понятой и сформулированной исторической политикой, проводимой обществом и государством и обеспечивающей продвижение историй, созданных на базе этой теории. На сегодня безусловным историческим суверенитетом обладают лишь западные страны, и те из народов и государств, чье прошлое никому не мешает. Первые создают социальные теории, на основе которых историки всего мира пишут свои истории, на суверенитет других просто никто не посягает. Исторический суверенитет обеспечивается развитой исторической теорией, обилием подтверждающих ее исторических текстов и артефактов, а также высоким уровнем квалификации историков и других специалистов, создающих образы прошлого: литераторов, сценаристов, режиссёров» [5].

Как показывает практика, «правильная» историческая политика может способствовать не только становлению государственности, но и обеспечить стабильное развитие этого государства. Герасимов обращает внимание на то, что историческая политика «должна обеспечивать своевременное выявление и противодействие угрозам для государства и общества, которые исходят от тех или иных образов прошлого, построенных на основе неприемлемых для государства и общества исторических теорий. Это противодействие должно быть прежде всего идейным и лишь в крайнем случае включать в себя запретительные меры по распространению в стране таких образов прошлого, которые представляют собой угрозу национальной безопасности, разжиганию национальной розни и распространению сепаратизма. Активную историческую политику государства вынуждены проводить и в том случае, если их научное сообщество не способно создавать убедительные положительные образы прошлого на основе собственных оригинальных исторических теорий» [5].

Роль исторической политики особенно возрастает в тех случаях, когда цели общества и государства определяются прошлым и обосновываются исторически, становясь основой национальной идентичности и главным идейным содержанием государственности [5].

Как показывает практика, современные учебники истории все чаще создаются не на основе строгих научных исследований и установленных фактов, а на базе консенсуса ученых, политиков, представителей общественности.

Именно о консенсусе между политиками, исследователями, учеными, педагогами и самим обществом пойдет речь дальше. Мы приведем пример того, как в рамках одного, юридически признанного государства, образование ведется по

разным образовательным стандартам, по разным учебникам и, самое главное, в зависимости от сменяемости власти и взглядов на историю со стороны политических лидеров.

Актуальность исследования вызвана и самой практикой преподавания истории и исторических дисциплин автора статьи. Работая преподавателем в Приднестровском вузе и участвуя в конференциях различного уровня, автор не раз становился заложником ситуаций, когда исторические события необходимо было освещать таким образом, чтобы это было «угодно» и приемлемо для представителей профильных министерств и ведомств, представителей посольств и т.д. Примером может служить использование термина «транснистрия», применяемого в Республике Молдова для обозначения территории за Днестром, но за который можно попасть в «немилость» политиков и некоторых историков на территории Приднестровья. В Приднестровском регионе действует негласное требование, чтобы учебная и научная литература, в которой встречается термин «транснистрия», были убраны из читальных залов и не рекомендованы к использованию. Сложно освещать исторические события, когда вместо молдавского народа, который жил и проживает на исследуемой территории, необходимо использовать термины «румыны» и «румынский язык».

Более детально мы остановимся на анализе учебной литературы, издаваемой и рекомендуемой для использования в учебном процессе на берегах Днестра, в рамках границ современной Республики Молдова и не признанной юридически Приднестровской Молдавской Республики.

В 2009 году на территории Республики Молдова был реализован один из этапов проекта «От манипуляции историей к европейскому образованию: уроки от соседей», реализованного Национальной ассоциацией молодых историков Молдовы в партнерстве с Ассоциацией историков Республики Молдова, Образовательным центром Pro Didactica (Кишинев), Центром образования 2000+ (Бухарест) при финансовой поддержке Программы Восток-Восток: партнерство без границ Фонда Сорос-Молдова.

В рамках летней школы «Мы о соседях, и соседи о нас», проходившей в период с 5 по 11 июля 2009 года, обсуждались вопросы преподавания истории в Республике Молдова, Украине, Румынии и Болгарии с акцентом на выявление новых возможностей для развития исторического образования по европейским стандартам.

Участниками проекта стали учителя истории школ, государственные служащие, ответственные за организацию исторического образования (инспекторы и методисты) и представители НПО, специализирующиеся в этой области. В проекте приняли участие 11 экспертов республиканского (национального) уровня и 6 экспертов международного уровня в области исторического образования, 24 учителя истории школ, инспекторы и методисты.

Результатами дискуссий стали заключения, согласно которым преподавание истории в Республике Молдова находится под угрозой из-за чрезмерной политизации предмета, в связи с чем в настоящее время нет единства и преемственности исторического образования. Частые вмешательства политики в преподавание истории не позволили создать качественную историческую культуру среди граждан. В связи с этим предлагается с целью примирения общества в вопросах содержания и преподавания истории в Республике Молдова выработать ряд мер и рекомендаций для конкретных действий, начиная с оценки образовательной политики в области истории для установления ошибок, до продвижения учебных планов, образовательных стандартов и учебников в соответствии с европейскими стандартами. Следующим шагом должен стать демократический и прозрачный процесс реформирования исторического образования на национальном уровне. В качестве ориентира для такой политики должен стать опыт и практика таких государств, как Румыния, Украина и Болгария.

Как отмечает Серджиу Мустяцэ в исследовании «Великое объединение 1918 в школьных учебниках Республики Молдова. Тематическое исследование: IV, VIII, IX-е классы» (*пер. – автора*) [6, с. 117 – 132], с демократизацией молдавского общества и достижением государственного суверенитета и независимости произошел ряд изменений в преподавании истории. Историки, помимо того, что являются одними из самых активных членов национально-освободительного движения, пытались восстановить историческую правду в школьных программах и предлагать учащимся изучение тем, запрещенных советским режимом или рассматриваемых в одностороннем порядке. В 1990 году Министерство науки и образования Республики Молдова разработало и утвердило первую программу для школы общего образования по истории румын. Вводя новый предмет изучения в V – XI классах, курсы «История СССР» и «История МССР» были исключены из школьной программы. Программа предложила новый подход к ряду исторических событий в истории всего румынского народа. Новаторскими в этом смысле были, например, темы об этногенезе румын, политике русского царизма в отношении румынских стран, аннексии Бессарабии, национально-освободительном движении, образовании румынского унитарного государства и т.д. Учебная программа была переходной, которая, хотя и не имела дидактического охвата, была важным моментом в процессе реформирования исторического образования и возвращения к объективной трактовке национальной истории.

В 1999 году 27 июля решением № 13/1 Министерство образования и науки Республики Молдова утверждает Национальный учебный план по истории для цикла старших классов средней школы, с помощью которого он должен был постепенно перейти к динамичному, гибкому, реалистичному и соответствующему потребностям современного общества. Создание концептуальной основы двух дисциплин для классов X – II, истории Румынии и всеобщей истории, было сделано на основе эволюционных хронологических принципов, терпимости к множеству мнений при комментировании исторических фактов, восстановлении национального сознания, принадлежности к европейской и мировой цивилизации и т. д.

После досрочных выборов в феврале 2001 года и прихода к власти Коммунистической партии произошел ряд изменений в процессе реформирования молдавской системы образования, в том числе в области преподавания истории. В 2003 году был введен первоначально в качестве эксперимента, а с 1 сентября 2006 года – в обязательном порядке, единый курс истории, разработанный по принципу интегрированного обучения. Таким образом, без учета мнения специалистов, резолюций Парламентской ассамблеи Совета Европы, коммунистическое правительство заменило курсы по истории Румынии и всеобщей истории на курсы по «интегрированной истории». В контексте этих преобразований, как образовательные цели, так и содержание учебной программы по истории пострадали с качественной точки зрения. Таковы заключения экспертов и участников проекта «От манипуляции историей к европейскому образованию: уроки от соседей».

Обозначенные в рамках проекта цели и задачи, заявления являются слишком громкими и сами себе противоречащими. Заявления о демократизации образования, в частности о преподавании истории, в большинстве своем носят не столько предложения по решению существующих проблем в данной области, сколько критику советской системы образования и оценку учебной литературы, изданной в разные годы в СССР, России, Приднестровье, Молдове.

Координатор проекта Серджиу Мустяцэ в своем исследовании «Преподавание истории в школах Приднестровского сепаратистского региона» (перевод автора) отмечает, что в 1990 году сепаратистские власти Тирасполя приняли решение относительно «чрезвычайных мер по сохранению идентичности молдавского народа, его языка и культуры». Исходя из того, что Республика Молдова могла продвигать «антинациональную политику», направленную на уничтожение национальной идентичности молдаван, принято решение: «во всех учебных заведениях ввести обязательное изучение истории родного края (Молдовы) и истории СССР». Таким образом, с начала 90-х годов XX века приднестровские власти «инициировали» изучение курса истории родного края, начиная с 5-го класса. Сегодня изучается курс истории родного края на трех языках: молдавском, русском и украинском («История родного края»), который преподается в VI – IX классах [7, с. 93].

Продолжая анализ исторического образования, Мустяцэ приводит пример, что в 1991 году была разработана «Учебная программа уроков по истории Молдовы», на основе которой были подготовлены первые местные публикации в форме курса уроков, изданных в период 1992 – 1997 гг. Н.В. Бабилунга и Б.Г. Бомешко, ежегодная серия «Из истории родного города» и исторического альманаха.

В 1996 году в Тирасполе был опубликован первый атлас истории Приднестровья. Первый экспериментальный учебник был опубликован в Тирасполе в 1997 году и предназначался для учащихся 5-х классов и всех тех, кто изучает историю своей родины («История родного края»). Учебник состоял из восьми разделов: «Молдова в далеком прошлом»; «Молдова в XIV – XVIII веках»; «Молдова в XIX – начале XX веков»; «Октябрьская революция и иностранная интервенция»; «Формирование МАССР», «Борьба населения Бессарабии с оккупантами»; «Великая Отечественная война»; «Молдова в послевоенный период и Приднестровье сегодня». Автор исследования обращает внимание, что дидактические цели и задачи разработаны в стиле советской историографии с упором на революционные элементы, войны, советский и пророссийский патриотизм. События межвоенного периода, связанные с Румынией, представлены довольно агрессивно, румынские власти рассматриваются как оккупанты, и после заключительной ноты СССР 1940 года, без каких-либо аргументов, настоятельно говорят о злоупотреблении румынских властей [7, с. 93].

Мы не будем приводить следующие примеры оценки учебной литературы, в которых С. Мустяцэ продолжает говорить о просоветских и пророссийских настроениях, отметим лишь тот факт, что в рамках организации и проведения этнологической практики на территории Приднестровья было собрано достаточно материалов, в том числе ауди- и видеозаписей интервью с участниками событий Великой Отечественной войны, тех, кто, будучи детьми, пережил голод периода румынской оккупации. Результаты исследований, реальные рассказы и сюжеты из жизни людей периода войны никак не укладываются в трактовку истории современных ученых и исследователей Республики Молдова.

Примером может послужить и содержание учебников по истории, касающееся довоенного и военного периода (см. табл.).

При анализе содержательной части двух учебников, изданных с разницей в год, мы видим, что молдавские/румынские авторы события, отражающие вхождение территории Бессарабии в состав МССР, трактуют как аннексию. Несмотря не ограниченность часов по данному периоду, но особую важность событий 40-х годов XX века, 2 параграфа главы посвящены культуре и науке в межвоенный период и румынской культуре 1918 – 1940 годов. Кроме этого обращает на себя внимание и возрастной аспект: практически один и тот же период истории в Республике Молдова изучается в IX класе, а в Приднестровье – в XI.

Республика Молдова	*Приднестровская Молдавская Республика*
ISTORIA ROMÎNILOR ŞI UNIVERSALĂ [8]	**ИСТОРИЯ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ [9]**
Республика Молдова	*Приднестровская Молдавская Республика*
IX кл.	**XI кл.**
Содержание	
Республика Молдова	*Приднестровская Молдавская Республика*
Capitolul I. Lumea contemporană în anii 1918 -1945 **.....** 9. Specificul dezvoltării Basarabiei în cadrul României (1918 – 1940) 10. RASS Moldovenească (1924 – 1940) 11. Relaţiile sovieto-române şi sistemul de alianţe în perioada interbelică 12. Anexarea Basarabiei şi rapturile teritiriale din vara anului 1940 13. Cultura şi ştiinţa în perioada interbelică 14. Cultura românească în 1918 – 1940 15. Al Doilea Război Mondial 16. România, Basarabia şi Transnistria 1940 – 1944 **Capitolul II. Lumea contemporană în perioada postbelică** 17. Relaţiile internaţionale în perioada 1945 – 1991	**Глава III. ПЕРВАЯ ПРИДНЕСТРОВСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ (1924 – 1940 гг.)** § 7. Создание государственности на Днестре. Образование МАССР § 8. Приднестровье в межвоенный период § 9. Ликвидация государственности Приднестровья. Образование МССР **Глава IV. ПРИДНЕСТРОВЬЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1944 гг.)** § 10. Начальный период войны (июнь – август 1941 г.). Румынская оккупация § 11. Приднестровцы на фронтах войны. Сопротивление оккупационному режиму § 12. Освобождение Приднестровья **Глава V. ПРИДНЕСТРОВЬЕ В СОСТАВЕ МОЛДАВСКОЙ ССР (1944 – 1989 гг.)** § 13. Восстановление народного хозяйства Приднестровья в первые послевоенные годы

Участники обозначенного проекта, целью которого являлась демократизация системы образования и переход на европейские стандарты, в том числе в области преподавания истории, сами того не ведая, политизируют практику преподавания истории. Подтверждением этому является заключение координатора проекта в рамках одного из исследований, которое мы перевели: «Мы с сожалением отмечаем, что молодое поколение на левом берегу Днестра воспитывается посредством учебников истории в духе ненависти и недоверия к кишиневским властям и населению, которое идентифицирует себя как румыны. Современное состояние исторического образования в приднестровском сепаратистском регионе не соответствует концепциям демократического общества. Отмечаем, что учащиеся в школах на левом берегу Днестра, находящиеся под контролем сепаратистских властей, начиная с шестого класса, изучают историю России на основе учебников истории, изданных в Москве, что свидетельствует о прямом участии России не только в политической сфере, но и в системе образования в восточных районах Республики Молдова» [7, с. 97].

Потверждением того, что исследование исторических событий и написание фундаментальных работ по истории страны являются политизированным явлением современной науки, служат исследования и монографии последних лет, изданные в Республике Молдова. Нами для сравнения была проанализирована работа молдавского/румынского автора Дулгеру Валериу «История Республики Молдова» [10] и коллективная работа «История Молдавской ССР с древнейших времен до наших дней» [11]. При детальном анализе содержательной части мы можем отметить два разных подхода:

1. В представлении молдавского автора Dulgheru Valeriu история Молдавской ССР – это история народа, проживавшего в условиях оккупации, в условиях постоянного давления и жестких требований со стороны советской власти, в условиях постоянной угрозы быть сосланным за пределы страны, назревавших антисоветских настроений.

2. В коллективной работе советского периода при освещении событий, касающихся Бессарабии и Румынии, акцент делается на освобождении молдавского народа от румынского гнета, подтверждением чему являются и рассказы жителей приднестровских сел, переживших голод и лишения времен Великой Отечественной войны. Отдельного внимания заслуживают параграфы, отражающие восстановление народного хозяйства и перспективы развития общества через развитие образования, науки и культуры.

Подводя итоги, с целью обозначения практического значения исследования необходимо отметить:

1. При организации и реализации образовательного процесса, в том числе на профессиональном уровне, необходимо ориентироваться как на международную, так и на отечественную практику, на образовательные стандарты, утвержденные государством, на концепции и рекомендации преподавания истории, которые не противоречат политике государства.

2. При освещении проблемных вопросов истории необходимо ориентироваться на источники, в первую очередь исторические. Обучающимся необходимо предоставлять возможность работы с различными источниками, позволяющими анализировать отличные точки зрения и способствующие формированию аналитического склада ума.

3. При разработке и издании учебной литературы необходимо ориентироваться на научные факты и результаты исследований. Учебная литература, внедряемая в организации образования всех уровней, должна проходить научную экспертизу и получить рекомендации профильных министерств и ведомств.

Библиографический список

1. *Европейская культурная конвенция.* (Конвенция вступила в силу для Российской Федерации 21 февраля 1991 года). Париж; 19 декабря 1954 года. Available at: https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/09000016800645e8
2. Вступление. Габриеле Мацца, директор школьного, внешкольного и высшего образования, Совет Европы. *Историческое образование в Европе: 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы*. Available at: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680651573
3. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практическое пособие для учителей. Москва: ВЛАДОС, 1999.
4. Герасимов Г. Историческая политика современной России. *Портал История.РФ*. Available at: https://histrf.ru/biblioteka/b/istorichieskaia-politika-sovriemiennoi-rossii
5. Герасимов Г. Об историческом суверенитете и исторической политике. *Портал История.РФ*. Available at: https://histrf.ru/biblioteka/b/ob-istorichieskom-suvierienitietie-i-istorichieskoi-politikie
6. Musteaţă S., *Marea Unire din 1918 în manualele şcolare din Republica Moldova. Studiu de caz: clasele a IV-a, a VIII-a şi a IX-a. Predarea istoriei*: Îndrumar metodic pentru profesori. Ch.: Pontos, 2010.
7. Musteaţă S. *Predarea istoriei în şcolile din regiunea separatistă nistreană. Predarea istoriei:* Îndrumar metodic pentru profesori. Ch.: Pontos, 2010.
8. Şarov I., Caşu I., Dobzeu M., Cerbuşca P. *Istoria românilor şi universală*: Manual pentru clasa a 9-a. Chişinău: Cartdidact, 2013.
9. Бабилунга Н.В., Бомешко Б.Г. *История Приднестровской Молдавской Республики.* 11 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений. Тирасполь: ПГИРО, 2014.
10. Dulgheru V. *Dulgheru Valeriu. Istoria Republicii Moldova*. Chişinău: Tehnica-Info, 2018.
11. *История Молдавской ССР с древнейших времен до наших дней*. Кишинев: Штиинца, 1984.

References

1. *Evropejskaya kul'turnaya konvenciya.* (Konvenciya vstupila v silu dlya Rossijskoj Federacii 21 fevralya 1991 goda). Parizh; 19 dekabrya 1954 goda. Available at: https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/09000016800645e8
2. Vstuplenie. Gabriele Macca, direktor shkol'nogo, vneshkol'nogo i vysshego obrazovaniya, Sovet Evropy. *Istoricheskoe obrazovanie v Evrope: 10 let sotrudnichestva mezhdu Rossijskoj Federaciej i Sovetom Evropy*. Available at: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680651573
3. Korotkova M.V., Studenikin M.T. Metodika obucheniya istorii v shemah, tablicah, opisaniyah: prakticheskoe posobie dlya uchitelej. Moskva: VLADOS, 1999.
4. Gerasimov G. Istoricheskaya politika sovremennoj Rossii. *Portal Istoriya.RF*. Available at: https://histrf.ru/biblioteka/b/istorichieskaia-politika-sovriemiennoi-rossii

5. Gerasimov G. Ob istoricheskom suverenitete i istoricheskoj politike. *Portal Istoriya.RF*. Available at: https://histrf.ru/biblioteka/b/ob-istorichieskom-suvierienitietie-i-istorichieskoi-politikie
6. Musteaţă S., *Marea Unire din 1918 în manualele şcolare din Republica Moldova. Studiu de caz: clasele a IV-a, a VIII-a şi a IX-a. Predarea istoriei*: Îndrumar metodic pentru profesori. Ch.: Pontos, 2010.
7. Musteaţă S. *Predarea istoriei în şcolile din regiunea separatistă nistreană. Predarea istoriei:* Îndrumar metodic pentru profesori. Ch.: Pontos, 2010.
8. Șarov I., Cașu I., Dobzeu M., Cerbușca P. *Istoria românilor şi universală*: Manual pentru clasa a 9-a. Chișinău: Cartdidact, 2013.
9. Babilunga N.V., Bomeshko B.G. *Istoriya Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki.* 11 kl.: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Tiraspol': PGIRO, 2014.
10. Dulgheru V. *Dulgheru Valeriu. Istoria Republicii Moldova.* Chișinău: Tehnica-Info, 2018.
11. *Istoriya Moldavskoj SSR s drevnejshih vremen do nashih dnej*. Kishinev: Shtiinca, 1984.

Статья поступила в редакцию 04.08.20

УДК 37.014.5 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00702

Gavrilyuk N.P., *Cand. of Sciences (History), Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*

POLYCULTURAL EDUCATION AS ONE OF THE GUARANTEES OF THE PRESERVATION OF STATEHOOD IN CONDITIONS OF POLYETHNICITY OF SOCIETY: REGIONAL ASPECT. The article, based on the analysis of the legislative and regulatory framework of the Dniestrian Moldovan Respublic, with an emphasis on multiethnicity of the region, shows the role and significance of the development of multicultural education as a condition for maintaining identity and stable development of the state. To confirm the role of the development of the concept of multicultural education, in order to familiarize young people with the history, culture, traditions of the peoples living in the region, studies are carried out confirming the role of the ethnocultural component in the process of identification and self-identification. The researcher's results confirm the need to create a practice-oriented school, the purpose of which would be not only the development of the concept of multicultural education, but also the development of methodological recommendations for teachers of the republic, the development of lecture courses and special programs, the publication of educational literature, the organization and conduct of refresher courses and retraining.

Key words: **multicultural education, concept, multiethnic society, Dniestrian Moldavan Republic, ethnocultural diversity, ethnocultural heritage, identification, self-identification, supra-ethnic community.**

Н.П. Гаврилюк, *канд. ист. наук, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ГАРАНТОВ СОХРАНЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧНОСТИ ОБЩЕСТВА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье на базе анализа законодательной и нормативно-правовой базы Приднестровской Молдавской Республики с акцентом на полиэтничность региона показана роль и значение развития поликультурного образования как условия сохранения идентичности и стабильного развития государства. Для подтверждения роли разработки Концепции поликультурного образования с целью приобщения молодежи к истории, культуре, традициям народов, проживающих в регионе, были проведены исследования, подтверждающие роль этнокультурного компонента в процессе идентификации и самоидентификации. Результаты исследований подтверждают необходимость создания практико-ориентированной школы, целью которой стала бы разработка не только Концепции поликультурного образования, но и методических рекомендаций для педагогов республики, курсов лекций и специальных программ, издание учебной литературы, организация и проведение курсов повышения квалификации и переподготовки.

Ключевые слова: **поликультурное образование, Концепция, полиэтническое общество, Приднестровская Молдавская Республика, этнокультурное многообразие, этнокультурное наследие, идентификация, самоидентификация, надэтническая общность.**

В истории человечества так сложилось, что каждое новое тысячелетие, вернее, первые десятилетия века, отмечены чем-то новым, неординарным и, на первый взгляд, противоречивым. Противоречивость периода конца XX – начала XXI веков заключается в том, что в условиях глобализации и универсализации мы наблюдаем, с одной стороны, практику стирания границ между культурами, отход от традиционного образа жизни, ориентир на «информационно-технический» тип цивилизации, формирование единой системы ценностей, внедрение общих критериев ведения бизнеса, стремление к установлению единой системы образования и т.п., а с другой – новые тенденции, в том числе на региональном уровне, по сохранению и возрождению национальных культур, использованию элементов традиционной культуры в сфере экономики, политики, образования и науки в качестве имиджеобразующего компонента. Именно в этих условиях каждое государство в зависимости от принадлежности к типу цивилизации и культуры, что напрямую влияет на вовлеченность в глобальные процессы и складывание универсальных ценностей, устанавливает свои нормы и правила по выявлению, исследованию, сохранению и популяризации элементов традиционной культуры и объектов этнокультурного наследия, а также определения места и роли этнического и национально-культурного компонентов в процессах идентификации и самоидентификации.

Тему исследования мы рассмотрим через анализ двух тесно взаимосвязанных процессов, влияющих не только на практику мирного взаимодействия граждан внутри государства, но и на то, как результаты этого взаимодействия, приведшие к формированию надэтнической общности, могут способствовать сохранению государственности. Территориальные рамки исследования будут ограничены Приднестровской Молдавской Республикой (Приднестровьем) – государством, юридически не отмеченным на политической карте мира, но уже 30 лет реализующего на своей территории политику сохранения исторической памяти и формирования поликультурного общества, ориентированную на законодательство и стандарты Российской Федерации.

Для раскрытия заявленной темы территория выбрана неслучайно, так как именно практика межкультурного взаимодействия, добрососедские отношения между представителями различных этносов и этнических групп, поддержка русскоязычного населения в период распада СССР и вооруженного конфликта на Днестре в 1992 году легли в основу формирования государственности и принятия Декларации о независимости Приднестровской Молдавской Республики.

Как отмечено в Конституции Приднестровской Молдавской Республики, на исследуемой территории проживает многонациональный народ, «соединенный общей судьбой на своей земле» [1], сумевший не только отстоять свою независимость, создать собственную государственность, но и сформировать «приднестровскую надэтническую общность», обладающую чувством самосознания и преданности традициям предков, сохраняющую историческую память.

Этнокультурное многообразие и практика межкультурного взаимодействия положены в основу законодательства Приднестровья:

– Закон Приднестровской Молдавской Республики «О культуре» «исходит из:

а) признания роли культуры в развитии и самореализации личности, гуманизации общества и сохранении национальной самобытности народа, проживающего на территории Приднестровской Молдавской Республики, неразрывной связи культуры с нравственным возрождением, развитием демократии, социально-экономическим прогрессом в Приднестровской Молдавской Республике;

б) стремления к межнациональному культурному сотрудничеству и интеграции культуры народа Приднестровья в мировую культуру» [2].

– В Законе Приднестровской Молдавской Республики «О языках» отмечено: «На территории Приднестровской Молдавской Республики с многонациональным населением традиционно сложившейся нормой языкового существования является двуязычие и многоязычие. Такая многоязыковая ситуация нашла закрепление еще в первой Конституции Молдавской автономной Советской Социалистической Республики 1924 года. Её официальными языками были провозглашены молдавский, русский и украинский при равноправном режиме всех иных языков, функционирующих на территории МССР.

Приднестровская Молдавская Республики обеспечивает равноправное развитие и сохранение употребляемых в республике языков и создает правовые гарантии для граждан любой национальности на развитие своего языка и культуры» [3].

Необходимо отметить, что Приднестровская Молдавская Республика – это единственное территориально-административное образование, на территории

Таблица 1

Динамика количества детей, обучающихся на официальных языках
за период 2014 – 2019 годы [5]

Учебный год	Всего воспитанников	Количество обучающихся на языках					
		Русский		Молдавский		Украинский	
		детей	%	детей	%	детей	%
2014 – 2015	23 665	21 740	91,8	1 708	73	217	09
2015 –2016	23 103	21 248	91,9	1 759	76	96	04
2016 – 2017	22 568	20 818	92,2	1 659	74	91	04
2017 – 2018	22691	20 994	88,5	1 592	11,2	105	03
2018 – 2019	22 475	20746	92,3	1 648	73	81	04

которого используется молдавский язык, в том числе на государственном уровне, на кириллической графике. Эта практика нашла отражение и в государственной политике: «Письменный формой выражения молдавского языка во всех случаях его использования является исконный кириллический алфавит.

Навязывание молдавскому языку латинского алфавита влечет за собой ответственность, предусмотренную законодательством» [3, Ст. 6.].

– В проекте Закона Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» (в новой редакции) находим: «Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах: г) единство образовательного пространства на территории Приднестровской Молдавской Республики, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Приднестровской Молдавской Республики в условиях многонационального государства» [4].

Именно через развитие системы образования в Приднестровской Молдавской Республике мы попытаемся раскрыть актуальность заявленной темы, практику развития и перспективы поликультурного образования. Как уже было отмечено, система образования всех уровней ориентирована на опыт, практику и стандарты Российской Федерации: «Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах: д) ориентированность образовательного пространства Приднестровской Молдавской Республики на образовательное пространство Российской Федерации» [4].

Пример ориентированности Приднестровской Молдавской Республики на российское законодательство и Федеральные государственные образовательные стандарты приведен с целью актуализации значимости практики гармонизации законодательства Приднестровья с российским, формирования пророссийски настроенного общества и необходимости совершенствования системы образования, в том числе за счет разработки и внедрения Концепции поликультурного образования.

Как показывает практика, в регионах Российской Федерации достаточно активно продвигаются эти вопросы, в том числе за счет научных исследований, внедрения и реализации специальных программ. Среди наиболее известных исследователей, авторов монографий, научных статей, учебной литературы, а также самой Концепции поликультурного образования можно отметить Ю.С. Давыдова, Л.Л. Супрунову, В.В. Макаева, З.А. Малькову, Д.В. Сажина, Г.Д. Дмитриева, Г.В. Палаткину, Е.В. Бондаревскую, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, В.Ю. Хотинец, Ф.Г. Ялова, П.В. Сысоева.

К сожалению, Приднестровский регион не может похвастаться научными школами и теоретическими разработками в области поликультурного образования. Отдельные статьи по теме исследования публикуются преподавателями вуза.

В 2018 году сотрудники НИЛ «Историко-культурное и духовное наследие Приднестровья» под руководством заведующей Н.П. Гаврилюк в рамках работы над темой «Формирование надэтнической идентичности молодежи как стратегического ресурса внутриполитической стабильности Приднестровья», разработали и представили заказчику проект Концепции развития этнокультурного образования. Отчет научно-исследовательской лаборатории с приложениями был принят, но, к сожалению, на практике пока не один из пунктов Концепции не реализован.

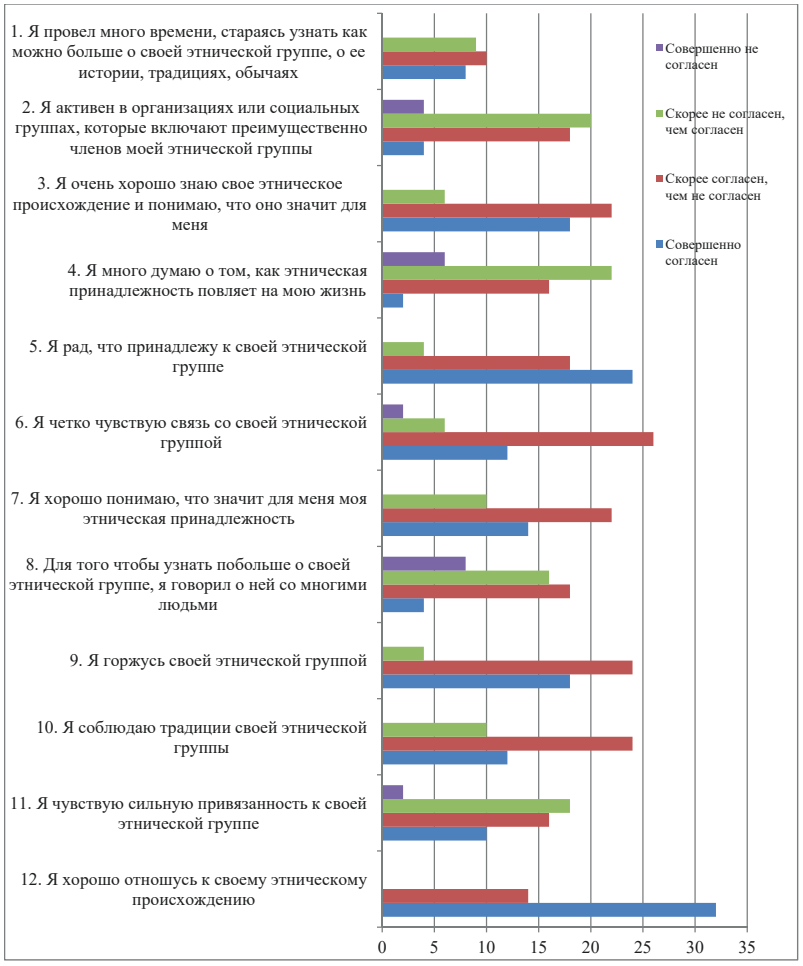
На сегодняшний день наиболее ярко выражена практика поддержки поликультурности в сфере образования всех уровней на примере реализации образовательного процесса на трех языках. Подтверждением этому являются цифровые показатели в годовых отчетах Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики.

Анализ цифровых показателей за 2019 год показал, что большинство организаций образования (76%) образовательный процесс реализуют на русском языке, практически 16% – на молдавском и лишь 2% – на украинском языке. Для Приднестровья характерна и практика функционирования организаций образования, реализующих образовательный процесс на двух языках. Процент русско-молдавских школ в регионе составляет 6,3.

Примечательно, что необходимые для внедрения в образовательный процесс исторические данные, результаты исследований в области межкультурного взаимодействия народов, проживающих на приднестровской земле, традиции и элементы народного творчества используются лишь в рамках деятельности кружков хореографической, вокальной, декоративно-прикладной, изобразительной направленности.

Разработка и принятие Концепции поликультурного образования в Приднестровской Молдавской Республики как стратегического документа способствовало бы развитию системы образования, в том числе на профессиональном уровне, в едином правовом пространстве с Российской Федерацией (Концепция поликультурного образования 2010 г.), формированию образовательного пространства, ориентированного на исторические события, традиции народов, особенности межкультурного взаимодействия и практику бытования нескольких языков.

В качестве необходимости организации и проведения исследований в области совершенствования региональной системы образования в условиях полиэтничности и формирования «приднестровской надэтнической общности» могут служить не только показатели переписи населения в 2015 году, когда тысячи



граждан республики самоидентифицировали себя как «приднестровцы», но и результаты исследований, проведенных сотрудниками обозначенной выше лаборатории в 2018 году.

Помимо задачи по выявлению выраженности этнической идентичности среди молодежи республики, исследователей интересовал вопрос, какое место занимает традиционная культура народов Приднестровского края в жизни молодежи, и что они рассматривают в качестве этноидентифицирующего фактора. В рамках исследования были использованы различные методы, практические разработки видных исследователей, в том числе Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой, М. Куна, Т. Макпартленда, Дж. Финни.

В период ноября – декабря 2018 года при использовании методики Дж. Финни было опрошено 56 человек в возрасте от 18 до 35 лет. Как показали анкетные данные, это были представители различных этносов и этнических групп, в том числе русские – 28 человек, молдаване – 10, украинцы – 12, гагаузы – 2 человека, болгары – 2, 2 человека указали, что они приднестровцы.

При анализе диаграммы отмечаем, что процент тех, кто хорошо относится к своему этническому происхождению, достаточно высок. Высоки результаты по 3, 6, 7, 9 и 10 пунктам. Однако обращают на себя внимание результаты по первому пункту, что в очередной раз подтверждает слабую заинтересованность молодых людей историей Приднестровского региона в целом, историей освоения и заселения края различными народами и историей этих народов. С традициями, праздничной и обрядовой культурой народов Приднестровья молодые люди знакомы лишь отчасти, в основном на уровне тех мероприятий, которые проводятся в республике и большинстве своем носят театрализованный характер.

В рамках научно-исследовательской темы лаборатории по согласованию с Министерством просвещения Приднестровской Молдавской Республики с 9 по 12 ноября 2018 года было проведено анонимное анкетирование 200 школьников 9 – 11 классов в школах с. Парканы, г. Бендеры и г. Тирасполя. Цель анкетирования – выявить контуры социальной идентичности подрастающего поколения Приднестровской Молдавской Республики, определить уровень и место представленности маркеров гражданской и этнической идентичности (тест Куна-Макпартленда «Кто я?», а также проанализировать доминирующие тенденции в этнической самоидентификации старшеклассников организаций образования Приднестровской Молдавской Республики через исследование типов идентичности (по вопроснику Солдатовой-Рыжовой).

Из 200 анкет, где школьнику предлагалось согласно методике Куна-Макпартленда 20 раз ответить на один и тот же вопрос «Кто я?», этническая и гражданская идентичности проявлены, соответственно, 77 и 85 раз.

Так, 31 человек, отвечая на вопрос «Кто я?», назвали себя русскими, 25 – болгарами, 9 – молдаванами, 7 – украинцами, 5 – гагаузами.

В анкетах жителей из болгарского села Паркан встречается несколько случаев обозначения двойной идентичности. Как правило, первый маркер связан с национальностью отца. В приведенных примерах в скобках указывается порядковый номер данного из 20 ответов: *Русский (10), болгарин (11); Болгар (7), русский (8); Русский (5), болгарин (6); Болгарин (3), русскоговорящий (4).* Любопытная деталь: в последних двух случаях оба родители – болгары.

Еще в одной анкете, указав, что национальность матери – русская, отца – украинец, один из ответов на вопрос «Кто я?» звучит так: *«В душе болгарка».*

Практически все, кто определил свою этническую принадлежность, назвали и гражданскую и только в 8 анкетах находим маркер гражданской идентичности без упоминания этнической. *Гражданин* – 56 человек, *Приднестровец* – 18 человек, *гражданин ПМР* – 10 человек. Кроме этих маркеров 1 раз встречаем идентификацию – гражданин мира и в одной анкете 2 эмоционально окрашенных ответа: «*Я люблю ПМР (13)», «Я люблю Россию» (14).*

Результаты исследований показали следующее:

1. Доминирующим типом этнической идентичности подрастающего поколения приднестровских школьников является норма (позитивная этническая идентичность) – средний балл 16,10 в диапазоне от 0 до 20.
2. Следует обратить внимание на достаточно высокое значение выраженности тенденций этнической индифферентности – средний балл 12,31 в диапазоне от 0 до 20.
3. Уровень этнической индифферентности значительно ниже в условиях насыщенной этнокультурной среды 10,94 (в сравнении со средним показателем (12,31) и с показателями по городам (Тирасполь – 12,95; Бендеры – 12,76).
4. Показательно, что снижение уровня этнической индифферентности коррелирует с увеличением показателя позитивной этнической идентичности.
5. Уровень тенденций этнофанатизма и других гиперидентичностей несколько выше в среде компактного проживания определенной этнокультурной общности (с. Парканы – 7,7), но вполне соотносим и с городскими показателями и, соответственно, требует внимания на уровне системы поликультурного образования и диалога культур.

Как показали исследования, при выявлении основных факторов и механизмов формирования надэтнической (национальной) идентичности приднестровской молодежи определяющей являются образовательная среда, в которой происходит не только номинальное, «техническое» взаимодействие представителей различных этнокультурных групп, но и взаимодействие посредством выстраивания универсальных ценностей и создание объединяющих традиций.

При том, что анкетирование школьников показало доминирование нормального (гармоничного) типа этнической идентичности и очевидную корреляцию маркеров этнической и гражданской идентичности, есть моменты, которые следует иметь в виду при определении векторов воспитательной работы в образовательной среде. Достаточно высоки показатели этнической индифферентности и, соответственно, это сказывается на показателях гражданской идентичности – актуализированной в менее 50% тестов по Куну-Макпартленду.

Как показала практика и результаты исследования, именно этническая культура и этнокультурные традиции народов Приднестровья являются незыблемым гарантом формирования нравственных основ государства, гражданского общества. Этнокультурное взаимодействие выступает в качестве одного из условий создания демократической государственности, следовательно, и механизма реализации прав и свобод личности, выраженное в политической консолидации общества [6, с. 310].

Библиографический список

1. *Конституция Приднестровской Молдавской Республики* (текущая редакция по состоянию на 20 августа 2016 года). Available at: http://www.vspmr.org/legislation/constitution/
2. *О культуре.* Закон Приднестровской Молдавской Республике. Available at: http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljnie-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-obrazovaniya-kuljturi-sporta-molodejnoy-politiki-sredstv-massovoy-informatsii-a-takje-v-sfere-realizatsii-politicheskih-prav-i-svobod-grajdan/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-o-kuljture.html
3. *О языках.* Закон Приднестровской Молдавской Республике. Available at: http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljnie-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-konstitutsionnogo-stroya-osnov-pravoporyadka-a-takje-deyateljnosti-organov-gosudarstvennoy-vlasti-i-upravleniya/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-o-yazikah-v-pridnestrovskoy-moldavskoy-respublike.html
4. *Об образовании.* Проект Закона Приднестровской Молдавской Республики «» (в новой редакции). Пункт 1. Статьи 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. Available at: http://www.minpros.info/files/NormAkt/ZakPMR/ob-obrazovanii.pdf
5. *Отчет Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики об итогах деятельности за 2019 год.* Available at: http://www.minpros.info/node/9867
6. Гаврилюк Н.П. Гармонизация межэтнических отношений в поликультурной образовательной среде вуза. *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы:* материалы XII Международной научно-практической конференции*:* в 2 ч. Москва: РУДН, 2019: 305 – 3010.

References

1. *Konstituciya Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki* (tekuschaya redakciya po sostoyaniyu na 20 avgusta 2016 goda). Available at: http://www.vspmr.org/legislation/constitution/
2. *O kul'ture.* Zakon Pridnestrovskoj Moldavskoj Respublike. Available at: http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljnie-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-obrazovaniya-kuljturi-sporta-molodejnoy-politiki-sredstv-massovoy-informatsii-a-takje-v-sfere-realizatsii-politicheskih-prav-i-svobod-grajdan/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-o-kuljture.html
3. *O yazykah.* Zakon Pridnestrovskoj Moldavskoj Respublike. Available at: http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljnie-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-konstitutsionnogo-stroya-osnov-pravoporyadka-a-takje-deyateljnosti-organov-gosudarstvennoy-vlasti-i-upravleniya/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-o-yazikah-v-pridnestrovskoy-moldavskoy-respublike.html
4. *Ob obrazovanii.* Proekt Zakona Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki «» (v novoj redakcii). Punkt 1. Stat'i 3. Osnovnye principy gosudarstvennoj politiki i pravovogo regulirovaniya otnoshenij v sfere obrazovaniya. Available at: http://www.minpros.info/files/NormAkt/ZakPMR/ob-obrazovanii.pdf
5. *Otchet Ministerstva prosvescheniya Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki ob itogah deyatel'nosti za 2019 god* Available at: http://www.minpros.info/node/9867
6. Gavrilyuk N.P. Garmonizaciya mezh`etnicheskih otnoshenij v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede vuza. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy:* materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*:* v 2 ch. Moskva: RUDN, 2019: 305 – 3010.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 793.31 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00703

Guo Tingting, *postgraduate, State University of Management (Moscow), E-mail: 978970110@qq.com*

THE INFLUENCE OF CULTURAL DIFFERENCES BETWEEN CHINA AND THE WEST ON THE DEVELOPMENT OF DANCE ART. The article explores in detail the impact of cultural differences between China and Western countries on the development of traditional dance art. First, in the current article, the general differences between Chinese and Western cultures are analyzed (including the differences in these cultures in relation to the individual and his freedom of choice, as well as differences associated with the different climates and geographical location of China and most Western countries), and then an analysis is made of how these differences affect traditional dance. Western dance is examined and analyzed using the art of ballet as an example. The paper shows the differences between Chinese and Western dance characters and the feelings and emotions they express. The researcher does an analysis of the problem of integrating Chinese and Western art in a modern globalized society.

Key words: **China, West, Chinese culture, Western culture, dance art, Chinese dance art, Western dance art.**

Го Тинтин, *аспирант, Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: 978970110@qq.com*

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ МЕЖДУ КИТАЕМ И ЗАПАДОМ НА РАЗВИТИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В данной статье будет подробно разобрано влияние культурных различий между Китаем и странами Запада на развитие традиционного танцевального искусства. Подробно рассмотрены отличия между китайской и западной культурами (в том числе в отношении к личности и свободе её выбора, а также отличия, связанные с различным климатом и географическим положением Китая и большинства стран Запада); проведён анализ того, как именно эти различия оказывают воздействие на традиционный танец. Западный танец рассматривается и анализируется на примере балетного искусства. Также исследуются ключевые различия между китайскими и западными танцевальными персонажами и теми чувствами и эмоциями, которые они выражают; проведён анализ проблемы интеграции китайского и западного искусства в современное глобализированное общество.

Ключевые слова: **Китай, Запад, китайская культура, западная культура, танцевальное искусство, китайское танцевальное искусство, западное танцевальное искусство.**

Актуальность. Китай и страны Запада веками развивались отдельно друг от друга, практически не взаимодействуя между собой. Соответственно, данные культуры имеют множество отличий друг от друга: это отличия в образе жизни, мышления, поведении людей, в еде, обычаях и традициях.

Помимо этого, китайская и западная культуры оказывают значительное влияние на традиционное искусство, включая, в том числе, и традиционные танцы. Именно поэтому тема данной статьи является актуальной.

Цель представленной работы заключается в том, чтобы подробнейшим образом разобрать влияние культурных различий между Китаем и странами Запада на развитие традиционного танцевального искусства.

Для реализации поставленной цели необходимо реализовать следующие *задачи:*

1. Рассмотреть основные отличия между китайской и западной культурами.
2. Проанализировать влияние данных культурных отличий на развитие традиционного танцевального искусства.
3. Разобрать явление интеграции китайского и западного традиционного танцевального искусства.
4. Представить соответствующие выводы.

Китайская и западная культуры имеют огромное количество различий, которые влияют на все сферы жизни людей. В данной работе мы рассмотрим различия между китайским и западным традиционным танцем.

Основное отличие, которое влияет на всю историю развития данных регионов, является традиционное отношение китайцев и жителей большинства западных стран к ценности отдельной личности и к понятию личной свободы [1, с. 84].

К примеру, на Западе статус личности очень высок. Западная культура находится под влиянием античной культуры Древней Греции, где прогрессивные философы того времени – Платон и Аристотель – отстаивали ценность свободы выбора и ценность каждой отдельной личности.

Это влияет не только на культуру Запада, но и на большинство западных языков. К примеру, в английском языке слово I (я) пишется с большой буквы. Также в английском языке существуют такие подчёркивающие индивидуализм выражения, отсутствующие в китайском языке, как, например, self-made man (человек, который сам себя сделал).

Китайцы же, напротив, больше склонны к коллективистскому способу мышления, к принятию важных решений сообща. К примеру, это выражается в том, что в китайской культуре воспитание ребёнка является делом всей семьи, а в западных странах – только делом родителей или даже только делом матери. Также в Китае больше развито понятие взаимопомощи внутри семьи, к примеру, выросшие дети помогают родителям в Китае гораздо чаще, чем на Западе.

В первую очередь для большинства китайцев важны интересы своей страны, потом – коллектива (рабочего, учебного, семейного или иного), а уже затем – собственные. Для западного же человека на первом месте, как правило, стоят интересы его самого или самой как личности, а интересов всех остальных в списке её приоритетов может и не быть в принципе либо они будут выражены очень слабо и незначительно.

Впрочем, это всё является обобщением, исключений же и в китайской и в западной культуре очень много.

Также помимо различного отношения к коллективизму и индивидуализму между Китаем и странами Запада существует ещё множество различий в культуре. Часть этих различий вызвана различным географическим положением данных регионов. К примеру, у западных людей ассоциации с летом исключительно положительные: по их мнению, лето – это приятная, тёплая погода и весёлая пора пляжного отдыха.

Китайцы тоже отдыхают на пляже в летние каникулы, но этот факт не определяет их отношения к лету. Главная ассоциация китайцев с летним периодом – тяжёлая изнуряющая жара, от которой никуда не скрыться.

Данное различие вызвано различным географическим местоположением: большинство стран Запада находится в умеренной климатической зоне, а большая часть Китая – в континентальной.

Вернёмся к нашей основной теме. Как именно данные культурные различия влияют на традиционное танцевальное искусство Китая и стран Запада? Начнём с подробного анализа китайского танца [2, с. 64]. Традиционное китайское общество состояло в основном из мужчин, работающих в поле, и женщин, занимающихся ткачеством и прядением. Для этих работ не требовалась высокая степень свободы передвижения, ведь данной деятельностью вполне можно заниматься, не меняя местоположения в течение многих часов (особенно это касается женского ткачества и прядения).

Именно поэтому одежды для китайских традиционных танцев очень длинные, закрывающие всё тело, ограничивающие свободу передвижения нижних конечностей. В китайских танцах основной акцент сделан не на танцевальной технике, а на внутреннем покое и полной сосредоточенности. Ноги же в китайском танце почти совсем не двигаются или двигаются мало, ключевой упор в китайском традиционном танцевальном искусстве сделан на движениях рук.



Рис. 1. Китайский традиционный танец

Теперь поговорим о западном традиционном танце [3, с. 48]. В западной культуре преобладает либеральный дух свободы личности, что находит отражение в танцевальном искусстве большинства западных стран. Танцевальные одежды на Западе очень часто не ограничивают движения, а ноги танцоров и

танцовщиц свободно перемещаются по всей сцене или танцполу, так как их движения не ограничены длинной одеждой.

Типичным примером является чечётка – танец, традиционный для Ирландии. Он исполняется в весёлом восторженном ритме; в процессе данного танца ирландские мужчины и женщины отбивают задорный ритм ногами. Данный танец очень популярен в ирландских барах, то есть в том месте, где люди хотят отдохнуть и расслабиться, забыв про тяготы повседневной жизни. Хотя под влиянием западной культуры в Китае тоже стали всё более и более популярными барные танцы, на больших семейных мероприятиях (к примеру, на свадьбах или семейных застольях) в Китае танцевать не принято.

Анализируя западные танцы, автор делает акцент на балетном искусстве, которое является важной частью западной культуры. Западная культура, несомненно, очень сильно влияет на балетные постановки западных стран (в том числе на балетные постановки, которые готовят с участием хореографов и танцоров из России). Основной упор в балете и других западных танцах (однако, в балете это проявляется особенно сильно) сделан на технику выполняемых движений.

Хотя в китайском танце также невозможно состояться без совершенного владения техникой, требования к ней в западном танце на порядок выше. Балетная техника настолько сложна, что будущих балетных танцоров и танцовщиц учат в специальных балетных училищах с пяти или с семи лет и до самого совершеннолетия по много часов каждый день, практически без выходных.

В процессе танца балерины буквально летают по сцене; их движения наполнены лёгкостью, плавностью и изяществом. Их одежды свободны и не сковывают движения (даже в консервативном 19 веке, когда женщины в Европе и России были вынуждены носить длинные юбки, балетные платья были достаточно открытыми и свободными, потому что балеринам нужно было совершать многочисленные прыжки, кружения и повороты на сцене).

Следовательно, западный балет провозглашает освобождение личности человека от ограничивающих её оков природы и демонстрацию того, что если приложить усилия, возможно достичь невозможного.



Рис. 2. Алина Сомова и Владимир Шкляров в балете «Щелкунчик» в постановке Мариинского театра

Какие ещё существуют различия между западными и китайскими традиционными танцами? Одним из отличий является тот факт, что в танце очень часто представители западных культур выражают своими движениями другие чувства и эмоции, нежели китайцы [4, с. 278]. Герои китайских танцевальных постановок часто демонстрируют качества характера, отличающиеся от качеств характера героев западных балетов.

В традиционных западных танцах мужчины высокомерны и серьезны (особенно в балете). Китайские же мужские танцевальные персонажи более весёлые и свободные.

Китайские женщины демонстрируют сдержанность, кротость, покорность и небольшую застенчивость: они опускают глаза во время танца, а их движения более сдержаны и спокойны. Западные женщины, наоборот, танцуя, показывают зрителю смелость, некоторую фривольность, свободу своей личности. Это связано с тем, что в феодальном Китае главная роль в обществе принадлежала мужчине, а задача женщины заключалась в том, чтобы заботиться о доме и воспитывать детей. От неё не требовалось проявлять активность за пределами семьи, а в семье она должна была слушаться мужа и его родителей.

Хотя в современных танцевальных постановках, особенно в поп-музыке, китаянки также держатся достаточно смело и свободно (ведь времена давно изменились, и женщина в современном китайском обществе полностью равна мужчине), но мы говорим о традиционных танцах.

Данные различия между китайскими и западными танцевальными персонажами проявляются во всём: в костюмах, жестах, танцевальных движениях, во взглядах, в манере держаться на сцене.

В настоящее время, благодаря тенденции повсеместной глобализации и взаимопроникновению различных культур, всё больше китайских танцоров и танцевальных коллективов специализируются на западных танцах (включая балет, рассмотренный в рамках текущей статьи), и всё больше представителей западных культур (включая Россию) пробуют свои силы в китайском традиционном танцевальном искусстве.

При этом не надо забывать о том, что достичь идеальной интеграции китайского и западного искусства достаточно непросто, хотя и вполне реально [5, с. 184]. Этого нельзя добиться ни за один день, ни даже за один год. Невозможно достичь данной цели, полагаясь лишь на простую комбинацию художественных средств танцевального выражения или механического заимствования отдельных движений без их полноценного понимания и без искреннего уважения к чужой культуре.

Для того, чтобы адаптировать под свою культуру традиционные танцы другой культуры, прежде всего, необходимо глубокое понимание сути исполняемых движений, а также понимание культуры и образа мышления того народа, который создал и усовершенствовал данный танец. Да, такой процесс интеграции будет очень долгим, но результаты будут более стабильными, чем если проводить интеграцию чисто механически.

Основной акцент в танцевальном искусстве стран Запада делается на технике и демонстрации освобождения от оков природы; китайский же танец больше сосредоточен на внутреннем покое и полной сосредоточенности. Основная причина данного различия – неодинаковое отношение китайцев и западных людей к ценности отдельной личности и к понятию личной свободы. Данное различие является определяющим во всех областях жизни китайцев и западных людей, в том числе и в развитии танцевального искусства.

Библиографический список

1. 中西文化的碰撞与融合 - 以体育舞蹈为例，段子玉，武汉体育学院，2014-05-01. *Столкновение и интеграция китайской и западной культур. Спортивный танец на примере Дуань Цзыю.* Ухань: Уханьский институт физической культуры, 2014.
2. 中国元素在体育舞蹈作品中的运用 ，崔晓，武汉体育学院，2014-05-01. Цуй С. *Использование китайских элементов в спортивных танцевальных работах*. Ухань: Уханьский институт физкультуры, 2014.
3. 中国古典舞与西方芭蕾舞审美差异研究 ，徐鹤文，山东师范大学，2017-06-08. Сюй Х. *Исследование эстетической разницы между китайским классическим танцем и западным балетом*. Шаньдун: Шаньдунский педагогический университет, 2017.
4. Васильев О.С. Семиотика этнокультуры. *Современные эстрадные танцы*. 2003; № 2 (14): 30 – 31.
5. Акопян-Шупп Р. Глобальный танец: творческий процесс, развитие новой сферы танца. *Голос художника: проблема синтеза в современной хореографии:* материалы Международной конференции. Волгоград, 1999: 41 – 50.

References

1. 中西文化的碰撞与融合 - 以体育舞蹈为例，段子玉，武汉体育学院，2014-05-01. *Stolknovenie i integraciya kitajskoj i zapadnoj kul'tur. Sportivnyj tanec na primere Duan' Czyyu.* Uhan': Uhan'skij institut fizicheskoj kul'tury, 2014.
2. 中国元素在体育舞蹈作品中的运用 ，崔晓，武汉体育学院，2014-05-01. Cuj S. *Ispol'zovanie kitajskih `elementov v sportivnyh tanceval'nyh rabotah*. Uhan': Uhan'skij institut fizkul'tury, 2014.
3. 中国古典舞与西方芭蕾舞审美差异研究 ，徐鹤文，山东师范大学，2017-06-08. Syuj H. *Issledovanie `esteticheskoj raznicy mezhdu kitajskim klassicheskim tancem i zapadnym baletom*. Shan'dun: Shan'dunskij pedagogicheskij universitet, 2017.
4. Vasil'ev O.S. Semiotika `etnokul'tury. *Sovremennye `estradnye tancy*. 2003; № 2 (14): 30 – 31.
5. Akopyan-Shupp R. Global'nyj tanec: tvorcheskij process, razvitie novoj sfery tanca. *Golos hudozhnika: problema sinteza v sovremennoj horeografii:* materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Volgograd, 1999: 41 – 50.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00704

***Komarova A.Yu.**, MA student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: akshunela.ru@mail.ru*
***Tereshchenko M.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tereshenkomn@mail.ru*
***Evtushenko I.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: evtushenkoin@cspu.ru*
***Ivanova I.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ivanovaiu@cspu.ru*

FORMATION OF THE BASICS OF MOTHERHOOD IN GIRLS OF SENIOR PRESCHOOL AGE. The work deals with the phenomenon of motherhood, definition of the concept "motherhood", selected psychological and pedagogical conditions for the successful formation of the foundations of motherhood in girls of preschool age. It analyzes different points of view on the phenomenon of motherhood. The urgency of the problem of the foundations of motherhood in girls of the senior preschool age in the modern stage of society development is explained. The paper highlights the basics of psycho-pedagogical conditions for the successful formation of the foundations of motherhood in girls of preschool age, examines the key stages of motherhood. The work contains a brief description of experimental work and presents results of the study.

Key words: **motherhood, preschool girls, formation of basics of motherhood, project activity, game.**

***А.Ю. Комарова,** магистрант, ЮУрГГПУ, г. Челябинск, E-mail: akshunela.ru@mail.ru*
***М.Н. Терещенко**, канд. пед. наук, доц., ЮУрГГПУ, г. Челябинск, E-mail: tereshenkomn@mail.ru*
***И.Н. Евтушенко,** канд. пед. наук, доц., ЮУрГГПУ, г. Челябинск, E-mail: evtushenkoin@cspu.ru*
***И.Ю. Иванова,** канд. пед. наук, доц., ЮУрГГПУ, г. Челябинск, E-mail: ivanovaiu@cspu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МАТЕРИНСТВА У ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работа посвящена рассмотрению феномена материнства; дано определение понятию «материнство»; выделены психолого-педагогические условия успешного формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста; проанализированы различные точки зрения на феномен материнства; представлена актуальность проблемы формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста на современном этапе развития общества; кратко раскрыта суть психолого-педагогических условий успешного формирования основ материнства. В статье рассматриваются ключевые этапы материнства; раскрыта суть психолого-педагогических условий, реализованных на формирующем этапе эксперимента; приведено сокращенное описание проведенной экспериментальной работы; представлены результаты исследования.

Ключевые слова: **материнство, девочки дошкольного возраста, формирование основ материнства, проектная деятельность, игра.**

На современном этапе развития общества все чаще происходит заметное стирание границ мужественности и женственности. Все больше изменяются стереотипные представления о роли мужчин и женщин на социальном, бытовом уровнях. Однако существует определенная социальная роль человека, которая никогда не может поменяться – это родительская роль. В частности, материнство.

Актуальность данного исследования определяется стратегией государства, которая направлена на создание таких условий, чтобы совершенствовать человеческий потенциал, включать гендерный компонент во все области общественной жизни и развития.

Изучением проблемы формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста занимались такие ученые, как Л.В. Коломийченко, Р.В. Овчарова, Л.В. Петрановская, Т.А. Репина, Н.Е. Татаринцева, Г.Г. Филиппова, А.А. Чекалина, И.П. Шелухина и др.

Цель нашего исследования – теоретически изучить и экспериментально проверить уровень сформированности основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования выступает процесс формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: процесс формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста будет протекать более успешно, если реализовать следующие психолого-педагогические условия:

– включить в целостный педагогический процесс, проектную деятельность, направленную на развитие материнских качеств и качеств женственности у девочек старшего дошкольного возраста, и периодически организовывать взаимодействие с родителями девочек старшего дошкольного возраста по вопросам развития женственности, а также развития у девочек качеств, способных в дальнейшем повлиять на успешное формирование основ материнства;

– регулярно дополнять развивающую предметно-пространственную среду дидактическими пособиями, настольно-печатными играми, алгоритмами и атрибутами к сюжетно-ролевым играм, художественной литературой и иллюстрациями по теме;

– способствовать развитию игровой деятельности детей посредством привлечения их к использованию разнообразных сюжетов в играх, совместной подготовке необходимых атрибутов к ним.

Исходя из гипотезы, нами были определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста.

2. Экспериментально изучить состояние проблемы формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста.

3. Реализовать на практике психолого-педагогические условия, заявленные в гипотезе.

Теоретическая значимость исследования: обоснована сущность проблемы воспитания в современной семье девочки – будущей мамы, охарактеризована специфика работы с семьей по методам и приемам воспитания, раскрыты психолого-педагогические условия наиболее успешного и эффективного формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста.

В стремительно изменяющемся мире мы наблюдаем тенденцию, когда женщина становится главой семьи, основным добытчиком, при этом предопределенная природой роль матери также остается за ней. Феномен материнства многие века интересовал умы большинства ученых. Актуальным остается и по сей день изучение этого явления.

Г.Г. Филиппова рассматривает материнство как психосоциальный феномен, как обеспечение условий для развития ребенка, как часть личностной сферы женщины [1].

Материнство – это сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, социокультурные и индивидуальные особенности.

В работе А.А. Чекалиной уделяется внимание вопросу социализации детей, способам сознательного и бессознательного усвоения и воспроизведения социального опыта. А именно, важным, по мнению автора, является подражание родителю своего пола, говоря простым языком, то, что видит ребенок в семье, он переносит в игру, что нельзя не заметить стороннему наблюдателю. Здесь мы можем затронуть вопрос психологического и физического здоровья ребенка. Важно осознавать необходимость психологического комфорта в семье, степени сформированности культурно-гигиенических навыков, навыков общения в социуме. Также А.А. Чекалина отмечает изменения в гендерной идентификации под влиянием моды, которая направлена на ликвидацию различий в одежде, манере поведения [2].

Понятия материнства и отцовства тесно связаны с полоролевой социализацией. Многие отечественные и зарубежные ученые занимались изучением данного вопроса. В работе Т.А. Репиной рассмотрены все грани развития определенных качеств у детей, а также различные способы успешного развития этих качеств. По мнению автора, дошкольный период детства – это возраст, наиболее восприимчивый для формирования психического пола.

Мы можем согласиться с выводами Т.А. Репиной, что основные и самые важные качества женственности необходимо воспитывать с дошкольного возраста. В качестве таких качеств мы можем выделить заботливость, которая проявляется к окружающим людям, особенно к малышам, отцу и сверстникам противопо-

ложного пола. Помимо этого следует развивать начала миротворчества, желания и умения помирить тех, кто в ссоре, разрешать конфликты мирным путем, уметь прощать и просить прощения, видеть красоту в окружающем и вносить ее в жизнь [3].

Под основами материнства мы подразумеваем некоторый набор женских качеств, способствующих гармоничному развитию матери и ребенка, обеспечению матерью безопасности детей, воспитанию в них социокультурных норм, начал миротворчества, привязанности к семейным ценностям и традициям своего народа.

Г.Г. Филиппова рассматривает материнство в виде системного образования, включающего потребности, ценности, мотивы и способы их реализации. По мнению автора, феномен материнства является базовой потребностью. При этом она выделяет девять периодов развития материнской сферы: идентификация беременности, период до начала ощущения шевеления, появление и стабилизация ощущений шевеления ребенка, третий триместр беременности, предродовой период, роды и послеродовый период, новорожденность, совместно-раздельная деятельность матери с ребенком, возникновение интереса к ребенку как к личности.

Основываясь на исследованиях биологии и психологии материнства, Г.Г. Филиппова также выделяет шесть этапов онтогенеза материнской сферы, которые определяют становление материнской позиции женщины и ее психологическую готовность к реализации родительской функции.

Первый этап – взаимодействие с собственной матерью – начинается с внутриутробного развития и продолжается всю жизнь, качественно изменяясь на каждой стадии онтогенеза. Здесь мать для девочки выступает значимой фигурой, представляющей образ материнства, связующим звеном между ней, девочкой и социокультурной практикой материнства. Ценностное отношение матери к дочери определяет у нее формирование ценностного отношения к собственному ребенку.

Второй этап – игровой – обеспечивает ориентировку девочки в содержании материнской роли в условиях наглядного моделирования в сюжетно-ролевой игре. Такие игры дают ребенку возможность экспериментирования в сфере материнского поведения, формирования устойчивого образа-эталона материнской роли. Важным элементом социализации в подготовке девочки к будущей семейной жизни являются куклы и игра в семью.

Третий этап – няньченье (с 4 до 12 лет), то есть привлечение девочки к реальному уходу за младенцем и его воспитанию. Здесь Г.Г. Филиппова выделяет два периода. В первом происходит налаживание эмоционально-личностного общения с младенцами в первые шесть месяцев после рождения. Второй период предполагает уход старшего ребенка за младшим, то есть овладение инструментальной его стороной. В этот период формируется индивидуальный стиль эмоционального сопровождения ухода за младенцем.

Четвертый этап приходится на период полового созревания и подразумевает дифференциацию мотивационных основ материнской и половой сфер. Главным образом на этом этапе происходит интеграция ценностей половой жизни и материнства на основе их первоначального разделения.

Пятый этап – взаимодействие с собственным ребенком – включает несколько периодов, которые определяют формирование материнской позиции в период беременности и ожидания ребенка, а затем и в период ухода за младенцем и его воспитания.

Шестой этап подразумевает формирование привязанности и любви к ребенку как к личности. В этот период происходит развитие отношения матери к ребенку в направлении преодоления симбиотического типа отношений и дифференциации границ «Я» – «Ребенок»[1].

Р.В. Овчарова выделила факторы, которые влияют на формирование материнства, и представила их на нескольких уровнях: макроуровень – уровень общества (влияние стереотипов, общественных норм, общественные и культурные отношения); мезоуровень – уровень родительской семьи (наличие или отсутствие отца, взаимосвязь с собственной матерью, игровая деятельность, няньченье); микроуровень – уровень собственной семьи (взаимодействие с собственным ребенком); уровень конкретной личности (личностные характеристики женщины, ее ценности и жизненные установки) [4].

Формирование основ материнства неотъемлемо от процесса формирования начал женственности у девочек старшего дошкольного возраста, а также формирования представлений о материнстве и образе матери. Способствуя гармоничному развитию качеств женственности, закладывается фундамент основ материнства в сознание девочек. Данный процесс сопровождается комплексом мероприятий, таких как взаимодействие с родителями девочек, создание определенной развивающей предметно-пространственной среды, подборка сюжетно-ролевых игр, атрибутов к ним, а также включение в целостный педагогический процесс проектной деятельности.

Современная педагогика отстаивает взгляд на ребенка как на «саморазвивающуюся систему», при этом усилия педагогов и родителей направлены на создание условий для саморазвития детей. Развитие ребенка представляется необходимостью развития самоценной личности. При этом многие специалисты затрудняются определить факторы, которые влияют на успешность продвижения ребенка в образовательном процессе. Уникальное средство обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способ реализации личностно ориентированного подхода к образованию – проектная деятельность.

Согласно многим исследованиям отечественных и зарубежных ученых, основным видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Именно поэтому, развивая и совершенствуя игровые компетенции девочек старшего дошкольного возраста, мы можем достичь максимально высоких показателей в формировании основ материнства.

Помимо этого, привлекая родителей к участию в проектной деятельности, мы способствуем сплочению семьи, развитию в ней доверительных отношений и психологического благополучия девочек старшего дошкольного возраста, что также благоприятно влияет на процесс формирования основ материнства.

Стоит отметить, что развивающая предметно-пространственная среда по-прежнему остается одним из ключевых факторов в развитии детей дошкольного возраста. Ссылаясь на тему нашего исследования, становится очевидным вклад РППС в процесс формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста.

Исследование проблемы формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста проходило в три этапа:

– констатирующий (анализ психолого-педагогической литературы, выдвижение гипотезы, изучение психолого-педагогических особенностей, выявление психолого-педагогических условий, входная диагностика развития игровой деятельности в экспериментальной и контрольной группах, опрос родителей обеих групп, изучение РППС экспериментальной и контрольной групп; анализ полученных результатов);

– формирующий (непосредственная работа с детьми и родителями, реализация проектной деятельности, консультирование, работа с участниками образовательного процесса по наполнению и совершенствованию РППС);

– заключительный (повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группах, а также сравнительный анализ наполняемости РППС, формулировка выводов, заключение по повторным диагностикам).

В нашем исследовании приняли участие 38 девочек старшего дошкольного возраста, 20 из которых были в экспериментальной группе, 18 – в контрольной. Помимо этого нами были опрошены все родители участников исследования.

В исследовании проблемы формирования основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста нами были использованы следующие методики:

1. Анкета для родителей девочек старшего дошкольного возраста «Воспитание важных гендерных качеств личности».

2. Опросник «Интервью полоролевой идентификации для 5 – 7-летнего возраста» А.А. Чекалиной [2].

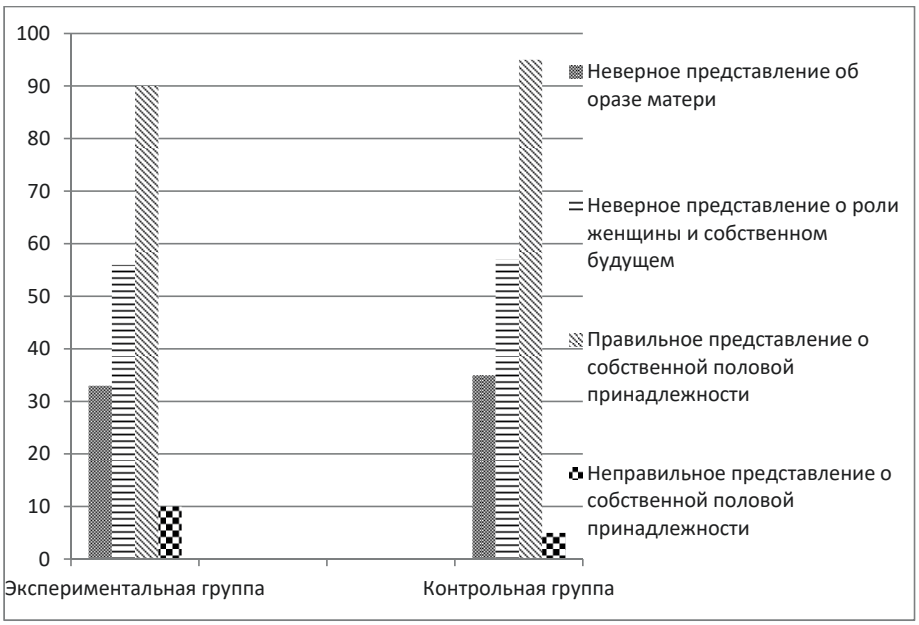


Рис. 1. Опросник «Интервью полоролевой идентификации 5 – 7-летнего возраста» А.А. Чекалиной в экспериментальной и контрольной группах

3. Лист оценки наполнения РППС.
4. Диагностика игровой деятельности по Д.Б. Эльконину [5].

Входная диагностика контрольной и экспериментальной групп по методике «Интервью полоролевой идентификации для 5 – 7 летнего возраста» А.А. Чекалиной показала следующие данные, представленные на рис. 1.

Диагностика игровой деятельности по Д.Б. Эльконину позволила получить следующие данные, представленные на рис. 2 и 3. Для изучения взятия ребенком на себя роли мы исследовали девочек контрольной и экспериментальной групп по трем сериям игр. Результаты, представленные ниже на рис. 2, отражают общие данные всех 38 девочек.

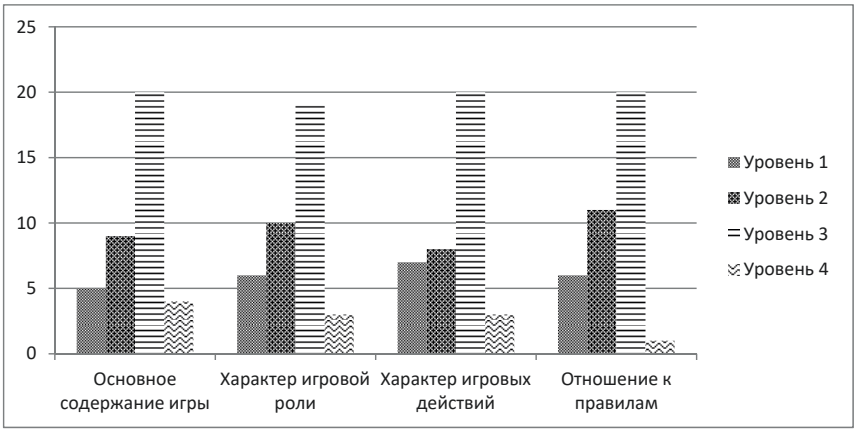


Рис. 2. Изучение взятия ребенком на себя роли в экспериментальной и контрольной группах

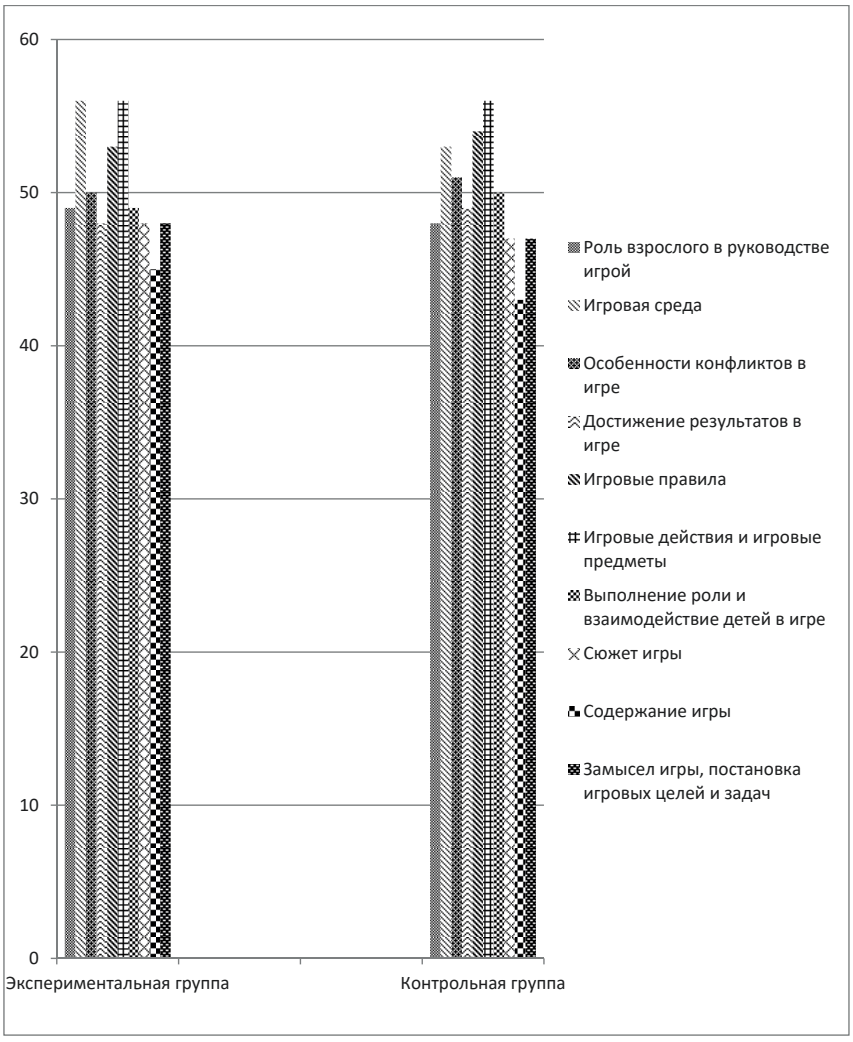


Рис. 3. Средние значения результатов изучения особенностей сюжетно-ролевой игры девочек старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах

На рис. 3 по всем показателям 59% детей имеют средний уровень развития сюжетно-ролевой игры; низкий и высокий уровни имеют 23% и 18% детей соответственно.

Оценка развивающей предметно-пространственной среды показала, что данная среда соответствует ФГОС ДО, но недостаточно наполнена для решения нашей проблемы.

Проект под названием «Мама – хранительница домашнего очага – это в будущем Я» включает в себя комплекс мероприятий, основанных на государственных и общественных праздниках, таких как День матери, День пожилого человека, 8 Марта и т.п. Для проведения вышеназванных праздников были привлечены музыкальные руководители. В совместной работе нами были разработаны сценарии музыкальных занятий, направленные на решение следующих задач: воспитание уважения и любви к старшим, расширение кругозора, формирование представлений об образе матери, бабушке, а также способствование развитию доверительных отношений между членами семьи.

В процессе подготовки к праздникам совместно с детьми и педагогами нами были представлены творческие работы в рамках непосредственно образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию, речевому развитию, познавательному развитию и социально-коммуникативному развитию.

Речевое развитие относительно нашей темы исследования подразумевало составление участниками образовательного процесса мнемотаблиц по любимым колыбельным песням, стихотворениям о маме, бабушке, семье; чтение и прослушивание сказок, бесед по ним. Также были включены речевые игры «Назови ласково», «Хорошо – плохо», «Что делать если…».

Художественно-эстетическое развитие нашей темы нашло отражение, помимо музыкальных мероприятий, в рисунках и аппликациях тематических недель «Моя семья», «Миром правит доброта», «Женский день», «Маленькие помощники», «Народная культура и традиции», «Наш быт», «Здоровей-ка», «Я – человек», «Дружба», «Этикет».

В познавательном развитии участниками образовательного процесса были организованны следующие фотовыставки и коллажи: «Моя семья», «Я помогаю маме», «Любимая бабушка», «Моя мама самая лучшая». Детям особенно понравилось рассматривать подборку фотографий, а также презентовать небольшие рассказы о своей семье, профессиях своих мам, их увлечениях и обязанностях по дому. Сюда же мы отнесли иллюстрации с животными и их детенышами, репродукции художников, изображавших женщин с детьми, при изучении которых дети активно обсуждали увиденное, что впоследствии значительно повлияло на развитие сюжетов в играх.

Социально-коммуникативное развитие по нашей теме нашло отражение в разворачивании сюжетно-ролевых игр. Предварительно мы подключили родителей девочек помочь в наполнении уголка сюжетно-ролевых игр некоторыми атрибутами: кухонной утварью, мебелью и нарядами для кукол, вязаными продуктами питания, самодельной мебелью из картона и поролона для детей, костюмами представителей разных профессий, а также в оформлении части группы для игры в семью.

Для реализации проекта нами была проведена работа по наполнению развивающей предметно-пространственной среды. В РППС были дополнительно внесены куклы различных размеров, профессий, возрастов. Здесь же были размещены яркие цветные алгоритмы кормления, купания, переодевания кукол. В уголке природы мы разместили дидактические игры «Где чей детеныш?», «Кто чем питается?»; игрушки животных и их детенышей; алгоритмы ухода за растениями; схемы дежурств, фартуки, колпаки, перчатки, тазы, ветошь, лейки, лопаточки для рыхления почвы, схемы выращивания растений, а также настольно-печатные игры, отражающие схематическое развитие животных и человека от состояния детеныша до взрослой особи. В центре игровой деятельности мы разместили алгоритмы сюжетно-ролевых игр «Поликлиника», «Детский сад», «Семья» с иллюстрациями различных сюжетов данных игр; а также сюжетно-ролевых игр, отражающих тонкости женских профессий.

Помимо указанной работы были проведены тематические родительские собрания по воспитанию у девочек вежливости, трудолюбия, уважения к старшим, а также консультирование родителей по формированию и совершенствованию качеств женственности.

Контрольная диагностика экспериментальной группы показала следующее:

– по диагностике полоролевой идентификации прирост сформированности представлений об образе матери в экспериментальной группе составил 18%, представлений о роли женщины и собственном будущем – 26%, представлений о собственной половой принадлежности – 10%, что выводит данный показатель на 100%;

– по диагностике игровых умений среднее значение прироста по всем показателям в изучении особенностей сюжетно-ролевой игры девочек старшего дошкольного возраста – 13%, за исключением роли взрослого в руководстве игрой, где данный показатель уменьшился на 10%, а также особенностей конфликтов в игре – показатель снизился на 8%; в изучении взятия ребенком на себя роли показало, что количество детей с более высоким и средним уровнем выросло на 19% и 23% соответственно.

Подводя итог нашему исследованию, мы можем уверенно сказать, что психолого-педагогические условия по эффективному формированию основ материнства у девочек старшего дошкольного возраста, реализованные нами на практическом уровне дают положительную динамику. Игра в дошкольный период является неотъемлемым средством социализации детей дошкольного возраста. Именно поэтому развитие игровой деятельности позволяет нам через игру формировать основы материнства у девочек старшего дошкольного возраста, не нарушая при этом естественного хода физического и психологического развития ребенка, не препятствуя образовательному процессу, а скорее, наоборот – улучшая его качество, главным образом, сохраняя самоценность детства.

Библиографический список

1. Филиппова Г.Г. *Психология материнства*: учебное пособие. Москва: Издательство Института психотерапии, 2002.
2. Чекалина А.А. *Гендерная психология*: учебное пособие. Москва: «Ось-89», 2006.
3. Репина Т.А. *Проблема полоролевой социализации детей*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
4. Овчарова Р.В. *Психология родительства*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Владос, 1999.
6. Коломийченко Л.В. *Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников*. Москва: ТЦ Сфера, 2015.
7. Коломийченко Л.В., Воронова О.А. Семейные ценности в воспитании детей 3 – 7 лет: методическое пособие. Москва: Сфера, 2013.
8. Петрановская Л.В. *Тайная опора: привязанность в жизни ребенка*. Москва: Издательство АСТ, 2017.
9. Татаринцева Н.Е. *Полоролевое воспитание дошкольников на основе народных традиций*: учебное пособие. Москва: Центр педагогического образования, 2007.

References

1. Filippova G.G. *Psihologiya materinstva*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Instituta psihoterapii, 2002.
2. Chekalina A.A. *Gendernaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: «Os'-89», 2006.
3. Repina T.A. *Problema polorolevoj socializacii detej*. Voronezh: NPO «MOD`EK», 2004.
4. Ovcharova R.V. *Psihologiya roditel'stva*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
5. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Vlados, 1999.
6. Kolomijchenko L.V. *Dorogoyu dobra: Koncepciya i programma social'no-kommunikativnogo razvitiya i social'nogo vospitaniya doshkol'nikov*. Moskva: TC Sfera, 2015.
7. Kolomijchenko L.V., Voronova O.A. Semejnye cennosti v vospitanii detej 3 – 7 let: metodicheskoe posobie. Moskva: Sfera, 2013.
8. Petranovskaya L.V. *Tajnaya opora: privyazannost' v zhizni rebenka*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2017.
9. Tatarinceva N.E. *Polorolevoe vospitanie doshkol'nikov na osnove narodnyh tradicij*: uchebnoe posobie. Moskva: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.07.20

УДК 373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00705

Maidankina N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogical Technologies of Preschool and Primary Education, UlPU n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: maidankina @ mail.ru*

FORMATION OF COMPETITIVENESS OF PRESCHOOL SUBJECTS ON THE BASIS OF CAPACITY DEVELOPMENT IN TNE FORM OF ACTIVITY OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ASSOCIATION. The implementation of the modern legislative and regulatory framework of the education system presupposes an intensification of the process of transformation of additional professional education for preschool teachers, which determines the trend towards building the potential and professional skills of specialists, acquiring new professional functions and skills, including competitiveness, in order to achieve educational goals. This process determines the need to study the scientific and methodological foundations and develop practice-oriented approaches in the formation of competitiveness on the basis of the development of the components of the potential of the preschool teacher. According to the author, one of the practice-oriented approaches in organizing activities to form a teacher's preschool organization competitiveness on the basis of potential development is to use the capabilities of a professional association.

Key words: **additional professional education, teacher potential, preschool educational organization, formation of competitiveness, professional association of teachers.**

Н.Ю. Майданкина, *канд. пед. наук, доц., проф. кафедры педагогических технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: maidankina@ mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТОВ ДОШКОЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА В ФОРМАТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АССОЦИАЦИИ

Реализация современной законодательной и нормативной базы системы образования предполагает усиление процесса трансформации дополнительного профессионального образования педагогов дошкольной сферы, что определяет тенденцию к наращиванию потенциала и профессионального мастерства специалистов, приобретения ими новых профессиональных функций и умений, в том числе и конкурентоспособности для достижения целей образования. Этот процесс предполагает необходимость изучения научно-методических основ и разработки практико-ориентированных подходов в формировании конкурентоспособности на основе развития компонентов потенциала педагога дошкольной сферы. По мнению автора, одним из практико-ориентированных подходов в организации деятельности по формированию у педагога дошкольной организации конкурентоспособности на основе развития потенциала является использование возможностей профессиональной ассоциации.

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, потенциал педагога, дошкольная образовательная организация, формирование конкурентоспособности, профессиональная ассоциация педагогов.**

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы (распоряжение правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765-р) в качестве приоритетного направления деятельности заявлена модернизация непрерывного образования посредством внедрения перспективных образовательных технологий дополнительного профессионального образования, обеспечивающих высокую мобильность и поступательное развитие общества [1].

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 гг. (распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р), характеризуя ряд негативных тенденций в системе отечественного образования, в том числе отмечает, что состояние кадрового потенциала на всех уровнях затрудняет распространение современных технологий, методов обучения, снижает позитивную динамику качества образования [2], что предполагает изучение теоретических основ данной проблемы и разработку концептуальных подходов и практико-ориентированного инструментария в развитии компонентов потенциала педагога для достижения целей современного этапа образования [3; 4].

В условиях стандартизации образования – профессиональных и образовательных стандартов, в частности её первого уровня системы дошкольного образования, серьезное внимание уделяется вопросам повышения качества образования. В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» у воспитателя дошкольной образовательной организации (ДОО) необходимо сформировать умения разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, т.е. в настоящее время в трудовые функции и необходимые профессиональные действия педагога входит умение разрабатывать и реализовывать качественные образовательные программы для гармоничного разностороннего развития и позитивной социализации детей дошкольного возраста, отвечающие современным запросам общества и родителей воспитанников, обеспечивающие достижение высокого образовательного результата на этапе завершения дошкольного детства.

Совершенно очевидно, что для качественной разработки и реализации образовательных программ потребуется овладение новыми профессиональными действиями и умениями субъектами профессиональной деятельности, которые могут быть достигнуты благодаря существенному усилению в подготовке и обучении педагогических кадров, наращиванию новых высококвалифицированных профессиональных функций и умений, в том числе формирование конкурентоспособности как необходимого профессионального умения для реализации приобретенных конкурентных преимуществ в практике с целью повышения качества образования, что предполагает поиск эффективных подходов в решении данной проблемы.

Анализ Стратегии социально-экономического развития России до 2030 показывает, что проблема формирования и развития конкурентоспособности России в международном пространстве становится стратегическим направлением деятельности нашего государства [5]. Тем самым все очевиднее, на наш взгляд, что в системе дополнительного профессионального образования акцент смещается в область стимулирования формирования конкурентоспособности субъекта профессиональной деятельности в образовательной организации и предполагает исследование теоретических основ и разработки практического инструментария.

Практика показывает, что в условиях применения новых образовательных технологий изменяются и требования к квалификации работников. По мнению В.А. Дегтерева, «в настоящее время квалификация рассматривается не только как способность изо дня в день выполнять одну и ту же работу, но также обязательно как способность работника быстро перепрофилироваться, время от времени переходить к исполнению видоизмененных и более сложных обязанностей», что естественным образом оказывает влияние как на развитие конкурентной среды в образовании, так и на конкурентоспособность педагога [6].

Важно отметить, что на современном этапе развития общества всё очевиднее фокус проблемы формирования конкурентоспособности на основе развития потенциала педагога соотносится не только с овладением профессиональными умениями и действиями, но и с развитием активной гражданской позиции педагога, осознанием взаимосвязи успешной профессиональной карьеры и активного участия в гражданском обществе, поскольку потенциал личности и высокая конкурентоспособность служат фундаментом личной независимости, самоуважения, благосостояния и, в конечном итоге, являются определяющим фактором в решении вопроса о достойном качестве жизни.

Таким образом, в качестве фундаментальной цели современного отечественного образования задан вектор на разработку перспективных моделей повышения профессионального роста и мастерства педагога. Вопрос о разработке и внедрении перспективных моделей и образовательных технологий в области дополнительного профессионального образования специалистов дошкольной сферы, ориентированных на формирование способности выполнять новые трудовые функции и необходимые действия для организации высокопрофессиональной деятельности в изменяющихся социально-экономических, педагогических условиях, в том числе формирование конкурентоспособности на основе развития компонентов потенциала педагога, является малоисследованным и весьма актуальным.

В широком понимании конкуренция (от лат. concurrere «сталкиваться», «соперничать») – соперничество в какой-либо области с целью получения выгоды. В общем смысле под конкурентоспособностью понимают способность опережать других, используя свои преимущества в достижении поставленных целей. С.И. Ожегов в «Толковом словаре русского языка» «конкурентоспособность» трактует как способность выдерживать конкуренцию, противостоять конкурентам [7].

В «Большой современной энциклопедии: педагогика» (под ред. Е.С. Рапацевича) конкуренция рассматривается как основная форма организации социального и межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением индивидуальных или групповых целей, интересов и др. Отличительной особенностью конкуренции является сильная персональная вовлеченность в борьбу, активизация субъекта действий, частичной деперсонализацией представлений о противнике [8].

Понятие «конкурентоспособность» постепенно начинает входить в научную литературу и деловую жизнь. В области экономики существует определенный круг работ, посвященных изучению этого вопроса (исследователи М. Портер, Р.А. Фатхутдинов, А.Г. Шмелев, И.Ю. Юданов). В педагогике проблема конкурентоспособности личности рассматривалась В.И. Андреевым, О.Н. Филатовым, В.Н. Харькиным, Д.В. Чернилевским [9].

Подходы к изучению эффективности и конкурентоспособности дошкольной образовательной организации исследовались Л.А. Деулиной и Н.В. Замятниной. Н.Б. Борисова изучала развитие инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации как залог конкурентоспособности на рынке образовательных услуг [10].

На наш взгляд, конкурентоспособность – это способность субъекта профессиональной деятельности соответствовать запросам общества и заинтересованных лиц. Например, в системе дошкольного образования конкурентоспособность предполагает способность соответствовать не только требованиям администрации, но и, что особенно важно и ценно, потребителям образовательной услуги, в данном случае – запросам и ожиданиям родителей воспитанников в вопросах обучения и воспитания детей.

Конкурентоспособность субъекта профессиональной деятельности мы понимаем как способность педагога совершать конкурентные действия, владеть более высоким уровнем профессиональных умений в сравнении с другими участниками образовательных отношений и в совокупности превосходить конкурентов в заданных условиях образовательной деятельности и успешно реализовывать приобретенные преимущества в практике [11; 12].

В условиях трансформации, что обусловлено реализацией Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), считаем важным рассматривать конкурентоспособность как профессиональное умение разрабатывать и реализовывать образовательные программы, обеспечивающие высокий образовательный эффект и способствующие достижению благоприятной динамики образовательных достижений обучающихся.

Особо выделим вопрос о формировании конкурентоспособности педагога для развития системы дополнительного образования детей. Реализация федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) придает импульс в развитии системы дополнительных образовательных услуг.

Анализ исследований С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина, Е.Г. Барковой, С.В. Кузнецовой, Л.С. Хачатрян показывает, что за достаточно короткий промежуток времени в России оформился рынок дошкольных образовательных услуг как совокупность социально-экономических взаимоотношений между потребителями и производителями за определенную плату [13; 14]. Спрос на дополнительные дошкольные образовательные услуги формируется под влиянием социально-экономических вызовов, характеристик отдельных семей, в том числе состав, социальный статус, занятость членов семьи, ценностные и нравственные ориентиры, место проживания, материальное положение, отношение родителей к воспитанию и образованию дошкольников и т.д.

В Ульяновской области с 2015 г. развивается сектор дополнительных образовательных услуг в дошкольной сфере, и выявлена потребность в высококвалифицированных и конкурентоспособных педагогических кадрах для разработки индивидуальных образовательных маршрутов в целях успешного развития дошкольников в системе дополнительного образования детей. Для справки отметим, что на основании данных Комитета по надзору и контролю в сфере образования Ульяновской области на начало 2015 г. лишь 17 дошкольных организаций получили лицензию на «дополнительное образование детей и взрослых». Полагаем, что одной из возможных причин сложившейся ситуации являлся недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогических кадров к деятельности в условиях дополнительного образования детей.

На территории Ульяновской области модернизируются старые и строятся новые дошкольные образовательные организации (ДОО), оснащенные современным материально-техническим и игровым оборудованием, электронными образовательными ресурсами. Изменяющиеся материально-технические условия и содержание дошкольного уровня образования требуют от педагога владения новыми функциями и профессиональными умениями для организации образо-

вательного процесса в области дополнительного образования в целях повышения качества образования. Этот фактор способствует формированию активной конкурентной среды в дошкольном образовании и дополнительном образовании детей, что актуализирует вопрос о разработке научно-методического инструментария в рамках решения проблемы формирования конкурентоспособности педагога ДОО и, в целом, качественной подготовки специалистов для повышения качества образования.

Проблемой является поиск механизмов и эффективных подходов к профессиональной деятельности в формировании и повышении конкурентоспособности педагога для реализации на практике приобретенных конкурентных преимуществ, в том числе в области дополнительного образования детей как важнейшей характеристики профессионализма педагогического коллектива ДОО.

Наблюдения и опыт позволяют сделать вывод о возможности в рамках нашего исследования использования потенциала профессиональной педагогической ассоциации. Наши предположения основываются на следующем. На территории Ульяновского региона действует областная программа развития инновационных процессов (РИП), и сложилось устойчивое профессиональное сообщество педагогических работников ДОО, способное к решению актуальных проблем дошкольного образования, в том числе и созданию системы профессионального роста педагога. Так, педагогические коллективы, занимающиеся поисково-исследовательской проблематикой в дошкольной сфере, накопили серьезный педагогический опыт и овладели новыми профессиональными умениями. Например, участник программы РИП ДОО № 244 г. Ульяновска в 2014 г. стал победителем Всероссийского конкурса «Восемь жемчужин дошкольного образования» в номинации «Расти, малыш»; ДОО № 229 г. Ульяновска в 2017 г. стал победителем Открытого публичного конкурса среди дошкольных образовательных организаций субъектов Российской Федерации на лучшую модель (практику), обеспечивающую доступность дошкольного образования для всех детей, включая модели (практики) раннего развития в номинации «Содружество детского сада и семьи – инновационный проект». По результатам конкурса 56 управленческих команд Пермского края и Ульяновской области прошли повышение квалификации на базе федеральной стажировочной площадки – ДОО № 229 г. Педагогический коллектив ДОО № 242 г. Ульяновска в 2020 г. стал победителем профессионального конкурса Министерства просвещения РФ на реализацию проектов, обеспечивающих создание центров помощи родителям с детьми дошкольного возраста, и получил грант.

Это профессиональное сообщество педагогических работников ДОО на базе Института развития образования (ИРО) Ульяновской области оформилось в Ассоциацию педагогических работников дошкольных образовательных организаций Ульяновской области. Цель деятельности ассоциации – содействие развитию высококвалифицированной профессиональной деятельности педагога дошкольной сферы для достижения качества дошкольного уровня образования, отвечающего современным запросам и требованиям общества.

Мы полагаем, что использование потенциала профессиональной педагогической ассоциации работников ДОО является эффективным подходом в решении проблемы формирования конкурентоспособности субъектов профессиональной деятельности в ДОО на основе развития потенциала педагога для реализации конкурентных преимуществ в дошкольной практике.

На основании вышесказанного в качестве основной цели, на решение которой направлено наше исследование, выдвигается задача выявления подходов и разработка практико-ориентированного инструментария (модели) формирования у субъектов профессиональной деятельности дополнительного профессионального образования дошкольной сферы конкурентоспособности для реализации приобретенных конкурентных преимуществ в дошкольной практике на основе стимулирования развития потенциала педагога в формате деятельности профессиональной педагогической ассоциации.

С опорой на творческий потенциал членов Ассоциации решение целей нашего исследования осуществлялось в двух направлениях:

– разработка и реализация комплекса мер по подготовке к обучению и формированию конкурентоспособности субъектов профессиональной деятельности посредством использования потенциала профессиональной ассоциации;

– разработка и внедрение дополнительных образовательных программ для детей раннего и дошкольного возраста с учетом социальной ситуации развития, в том числе социальной, художественно-эстетической, творческой, интеллектуальной направленности; с применением ИКТ-технологий; технологий совместного обучения детей и взрослых.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе исследования (2017 – 2019 г.) в рамках реализации первого направления осуществлялся комплекс мер по подготовке к обучению и организации деятельности в формировании конкурентоспособности у субъектов профессиональной деятельности в ДОО с применением таких форм методической работы, как организация:

– серии обучающих семинаров для управленческих команд ДОО Ульяновской области по овладению педагогами нормативной базой, регламентирующей деятельность системы дошкольного образования и подходов к формированию конкурентоспособности субъектов профессиональной деятельности, в том числе выездные обучающие семинары, обучающие семинары с использованием платформы ZOOM;

– презентаций опыта профессиональной деятельности членов Ассоциации в формировании у субъектов образовательных отношений конкурентоспособности для реализации конкурентных преимуществ в дошкольной практике;

– открытых модельных показов образовательной деятельности членами Ассоциации, обладающими положительными вешними и внутренними оценками профессиональной деятельности;

– образовательного туризма, включающего разработку региональных туристических маршрутов по темам «Скрипинские Кучуры», «Природа Белолебяжьего озера», «Путь в древний Ошель», «Сенгилеевское белогорье», «Усадьба баронессы Е.М. Перси-Френч», «Усадьба графа Б.М. Бестужева» и ряд других;

– педагогический ринг с целью выявления уровня сформированности у субъектов образовательных отношений конкурентоспособности для реализации конкурентных преимуществ в дошкольной практике с привлечением экспертов – членов Ассоциации.

На втором этапе исследования (2019 – 2020 г.) в рамках реализации второго направления осуществлялась деятельность по демонстрации сформированных у обучающихся педагогов новых профессиональных умений, в том числе конкурентоспособности для реализации конкурентных преимуществ в дошкольной практике, таких как:

– разработка, апробация и внедрение дополнительных образовательных программ для детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО и с учетом социальной ситуации развития;

– конструирование развивающей предметно-пространственной среды (РППС) для реализации дополнительных образовательных программ по дополнительному образованию детей в условиях ДОО;

– презентация и открытая публичная защита дополнительных образовательных программ в педагогической аудитории и для родительской общественности;

– организация региональной конференции по распространению педагогического опыта в формировании конкурентоспособности субъектов профессиональной деятельности в ДОО для реализации конкурентных преимуществ с помощью членов педагогической ассоциации.

В рамках проведенного исследованиями получены положительные результаты в области формирования конкурентоспособности субъектов профессиональной деятельности для реализации конкурентных преимуществ в дошкольной практике.

Таким образом, в результате реализации целей нашего исследования разработана и внедрена модель формирования конкурентоспособности субъектов профессиональной деятельности для реализации конкурентных преимуществ в дошкольной практике с использованием потенциала профессиональной педагогической ассоциации.

Библиографический список

1. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы*. Распоряжение правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765-р. Available at: http://open.gov.ru/events
2. *Развитие образования.* Государственная Программа Российской Федерации» на 2013 – 2020 гг. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р Available at: http://open.gov.ru/events
3. Майданкина Н.Ю., Новикова С.Ю. Формирование конкурентоспособности педагогов дошкольной организации в условиях дополнительного образования детей. *Управление ДОУ*. 2018; № 2: 29 – 33.
4. Привалова Г.Ф. *Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2008.
5. *Стратегия социально-экономического развития России до 2030*. Available at: http:// open.gov.ru/events/5514805/
6. Дегтерев В.А. К вопросу о системе непрерывного профессионального образования. *Успехи современного естествознания*. 2014*;* № 9-2: 175 – 180.
7. *Ожегов* С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: ИТИ Технологии, *2006.*
8. *Педагогика:* Большая современная энциклопедия. Минск: Издательство «Современное слово», 2005.
9. Андреев В.И. *Конкурентология*: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2013.
10. Борисова Н.Б. Инновационная деятельность в дошкольной образовательной организации – залог ее конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. *Universum: Психология и образование*: электронный научный журнал. 2016; № 10 (28). Available at: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3743
11. Майданкина Н.Ю. Характеристика показателей потенциала педагога дошкольной организации. *Успехи современной науки*. 2017; Т. 2, № 3: 71 – 79.

12. Майданкина Н.Ю., Новикова С.Ю., Иванова Л.Г. *Формирование конкурентоспособности педагога и реализация конкурентных преимуществ в процессе приобщения детей дошкольного возраста к миру финансов*: учебно-методическое пособие. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019.
13. Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Беликов А.А. и др. *Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное*. Под редакцией С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.
14. Кузнецова С.В. Методика сегментирования рынка дошкольного образования. *Современные наукоемкие технологии*. Приложение к журналу. 2010; № 1: 32 – 36.

References

1. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody.* Rasporyazhenie pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2014 g. N 2765-r. Available at: http://open.gov.ru/events
2. *Razvitie obrazovaniya.* Gosudarstvennaya Programma Rossijskoj Federacii» na 2013 – 2020 gg. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 maya 2013 g. № 792-r Available at: http://open.gov.ru/events
3. Majdankina N.Yu., Novikova S.Yu. Formirovanie konkurentosposobnosti pedagogov doshkol'noj organizacii v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Upravlenie DOU*. 2018; № 2: 29 – 33.
4. Privalova G.F. *Konkurs professional'nogo masterstva kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo potenciala pedagoga*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2008.
5. *Strategiya social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossii do 2030.* Available at: http:// open.gov.ru/events/5514805/
6. Degterev V.A. K voprosu o sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2014; № 9-2: 175 – 180.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Moskva: ITI Tehnologii, 2006.
8. *Pedagogika:* Bol'shaya sovremennaya `enciklopediya. Minsk: Izdatel'stvo «Sovremennoe slovo», 2005.
9. Andreev V.I. *Konkurentologiya*: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2013.
10. Borisova N.B. Innovacionnaya deyatel'nost' v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii – zalog ee konkurentosposobnosti na rynke obrazovatel'nyh uslug. *Universum: Psihologiya i obrazovanie*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016; № 10 (28). Available at: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3743
11. Majdankina N.Yu. Harakteristika pokazatelej potenciala pedagoga doshkol'noj organizacii. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2017; T. 2, № 3: 71 – 79.
12. Majdankina N.Yu., Novikova S.Yu., Ivanova L.G. *Formirovanie konkurentosposobnosti pedagoga i realizaciya konkurentnyh preimuschestv v processe priobscheniya detej doshkol'nogo vozrasta k miru finansov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin Aleksandr Vasil'evich, 2019.
13. Kosareckij S.G., Goshin M.E., Belikov A.A. i dr. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: edinoe i mnogoobraznoe*. Pod redakciej S.G. Kosareckogo, I.D. Frumina. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
14. Kuznecova S.V. Metodika segmentirovaniya rynka doshkol'nogo obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. Prilozhenie k zhurnalu. 2010; № 1: 32 – 36.

Статья поступила в редакцию 28.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00706

Gaychenko S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Technologies of Continuing Education, INO GAOU IN MSPU (Moscow, Russia), E-mail: svetlanat62@mail.ru*

FEATURES OF DESIGNING AN EDUCATIONAL SPACE FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER. The author analyzes possible options for the formation of professional competencies of teachers engaged in the field of inclusive education of children with autism spectrum in conditions of regulatory settings and federal requirements. In this regard, the main stages of designing the educational space for children with autism spectrum are considered, and the specifics of building correctional work in modern conditions of inclusive education are determined, as well as the features of creating programs and their methodological support that help teachers and parents organize the process of education and upbringing. Some options are considered to overcome the negative attitude of parents to teaching children with developmental disabilities in specialized educational institutions.

Key words: **teaching children with autism spectrum disorders, inclusive education, correctional work, design of educational space, pedagogical interaction, psychological and pedagogical cooperation.**

С.В. Гайченко, *канд. пед. наук, доц., ИНО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: svetlanat62@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Автор анализирует возможные варианты формирования профессиональных компетенций педагогов, занятых в сфере инклюзивного обучения детей с аутистическим спектром, в условиях нормативных установок и федеральных требований. В этой связи рассмотрены основные этапы проектирования образовательного пространства детей с аутистическим спектром, и определена специфика построения коррекционной работы в современных условиях инклюзивного образования, а также рассмотрены особенности создания программ и их методическое сопровождение, помогающее педагогам и родителям организовать процесс обучения и воспитания; рассмотрены варианты, позволяющие преодолеть негативное отношение родителей к обучению детей, имеющих отклонения в развитии в специализированных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: **обучение детей с расстройством аутистического спектра, инклюзивное образование, коррекционная работа; проектирование образовательного пространства; педагогическое взаимодействие; психолого-педагогическое сотрудничество.**

С целью обеспечения условий для организации и содержания образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья федеральными и региональными органами управления образованием в последнее десятилетие принимаются законы и подзаконные акты.

В Московском государственном педагогическом университете на кафедре педагогических технологий непрерывного образования реализуются программы дополнительного профессионального образования, направленные на совершенствование профессиональных компетенций, связанные с формированием нового взгляда педагога XXI века. Проектирование образовательного пространства с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, создание возможных условий по преодолению трудностей в обучении остаются актуальными вопросами. Л.С. Выготский в своих работах отмечал, что социум влияет на поведение ребенка в обществе, определяет норму и отклонения в его развитии [1, с. 51].

Инклюзивное образование в настоящее время играет заметную роль в жизнедеятельности социума, связанного с профессиональным образованием, являясь его неотъемлемой составной частью. Данное обстоятельство требует совершенствования процесса формирования профессиональных компетенций педагогов для реализации основных задач инклюзивного образования.

Важными этапами в направлении создания инклюзивной образовательной среды являются: отказ от стереотипов на организацию и содержание учебного процесса с детьми, имеющими отклонения в развитии; формирование в учреждении образования атмосферы приятия детей с ОВЗ; отказ от любой формы соперничества и конкуренции, их заменой на разные формы сотрудничества [2].

Вызывает определенное опасение наметившаяся тенденция роста детей с аутистическим спектром. Аутизм относят к всепроникающим расстройствам, затрагивающим все области психики: эмоциональную, интеллектуальную, сенсорную, когнитивную. У детей с расстройством аутистического спектра может парциально проявляться успешность в отдельных областях: музыке, рисовании, шахматах, математике.

Неравномерность речевого развития проявляется по-разному: в отсутствии речи, в персеверации бессмысленных услышанных фраз, в автоматическом повторении высказываний сложных конструкций, затруднения с прагматической функцией речи, если особых отклонений в развитии речи нет. Дети с более раз-

витыми речевыми способностями проявляют склонность к использованию небольшого диапазона тем для обсуждения и трудности понимания абстрактных понятий [3].

Ребёнка с расстройством акустического спектра отличает нежелание присутствовать на массовых мероприятиях, эмоциональная холодность к членам семьи, спокойное проявление к интересам близких людей и их потребностям, отсутствие социальных навыков, несформированность представлений о взаимосвязи в мире людей и предметов окружающей среды, системные страхи перед новым и неизвестным.

Дети с расстройством акустического спектра отличаются неравномерностью развития психических функций, осознанностью своих действий, ограниченностью познавательных интересов. В этой связи у обучающихся с данными отклонениями в развитии необходимо как можно раньше формировать потребность к осознанной совместной деятельности, не забывая об индивидуальном развитии ребенка [4, с. 100].

Не вызывает сомнения тот факт, что педагог должен добиваться от обучающихся не только реализации учебных планов, но и оказывать помощь в этом процессе через создание методического сопровождения с психолого-педагогической составляющей. Основными задачами такой формы обучения можно назвать следующие:

– создать комфортные психологические условия для деятельности обучающегося;

– пояснить другим детям, не имеющим отклонений в развитии, что с ними обучается их товарищ, у которого есть проблемы, но их можно нейтрализовать вниманием и дружеским отношением;

– в случае необходимости обеспечить защиту ребенка с ОВЗ, в том числе и через атмосферу толерантности [5].

Осознание большой значимости процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья не освобождает педагогов от повышенного внимания к внеурочному времени работы с ними. Организация отдыха и перераспределения работы и досуга детей на переменах, прогулках, занятиях в кружках и секциях является отдельной проблемой.

Для организации внеурочного поведения и взаимодействия ограниченных по здоровью детей со своими сверстниками требуется не менее детально разработанный методический материал. Все составные части методических разработок должны учитывать индивидуальные особенности детей, помогать не только педагогам, но и их родителям в организации обучения и досуга. Между педагогами и родителями необходимо:

– установить доверительные отношения сотрудничества;

– не игнорировать контакты так называемой «обратной связи» на установки педагога для детей и родителей;

– добиваться максимального понимания в установке единства требований к ребенку в образовательном учреждении и дома;

– находить решение часто возникающих вопросов в обучении и воспитании с учетом особенностей каждого ребенка [6].

Важной проблемой, тормозящей процесс организации инклюзивного образования в образовательной организации, является необоснованное отрицание родителями норм и правил работы учреждений, занимающихся инклюзивным образованием. Достаточно большое количество родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии, полагают, что их детям необходимо обеспечить доступ в образовательные организации, где обучаются здоровые сверстники.

На первый взгляд, это желание имеет форму справедливой защиты прав ребенка. Однако часто родители не понимают содержания основного инклюзивного образования. Психолого-педагогическое сопровождение имеет следующие этапы: подготовительный, адаптационный и полное включение.

На подготовительном этапе происходит оценка имеющихся в ОО возможностей и дефицитов; руководитель ОО обсуждает с педагогическим коллективом необходимость подготовки и внедрения обучения для детей с отклонениями в развитии (в том числе – детей с аутизмом), а также необходимые ресурсы для этого процесса. Вводят также просветительскую, консультативную и семинарско-тренинговую работу с родителями особых детей. На адаптационном этапе осуществляется работа по объединению сотрудников в междисциплинарную группу (группу сопровождения) – тренинги командного взаимодействия, методические объединения, мастер-классы и т.д.

На данном этапе происходит знакомство с ребенком и документацией по его сопровождению. Целенаправленная работа с ребенком начинается с осуществления психолого-педагогической диагностики ребенка.

Обобщение собранной информации позволяет установить барьеры обучения и развития ребенка и актуальные задачи, которые входят в образовательный процесс дошкольника с расстройством аутистического характера. Участники группы сопровождения ведут необходимую документацию, осуществляют организацию последовательного и согласованного сотрудничества, отслеживают изменения динамике развития ребенка. Результатом работы данной группы сопровождения на этом этапе является разработка индивидуальной образовательной программы ребенка.

На этапе полного включения специалисты группы сопровождения осуществляют работу по методическому сопровождению обучения, воспитания и развития ребенка; разрабатывают и используют дидактические материалы, адаптируют и модифицируют образовательный процесс, учебный план, цели и задачи для обеспечения индивидуальных потребностей ребенка; апробируют инновационные формы, методы, технологии работы.

Оценка достижений ребенка осуществляется в оптимальных для него условиях и обнаруживает взаимодействие таких компонентов образования, как знания и умения ребенка в данный период образовательного процесса и способность применить их на практике [7]. Ситуацию для детей с аутизмом в учебных заведениях (массовых и специальных) можно описать в таких разновидностях:

– их приобщают только к индивидуальной форме обучения (дома или в стенах заведения);

– ребенок находится в группе (классе), но в изоляции: ему дают отдельные задания, а на определенных уроках выводят в другое помещение;

– ребенок приобщен к учебному процессу, но коррекционно-развивающая работа происходит с ним без постановки актуальных целей и отслеживания динамики развития, без полноценного задействования родителей.

Перечисленные типичные примеры свидетельствуют о том, что дети с аутизмом не получают беспрепятственного и соответствующего образования, отсутствующей является культура привлечения этих детей к образовательному процессу, а также технологии внедрения этого процесса, из-за чего страдают как аутичные дети, их родители, так и специалисты психолого-педагогического профиля.

Предметно-пространственные ресурсы имеют существенное значение для детей с аутизмом, ведь в больших и открытых пространствах им трудно ориентироваться и понимать, что происходит, где именно, с кем и сколько времени им надо что-то делать, а также – что будет потом. Дискомфорт, который они испытывают из-за такой дезориентации, вызывает их проблемное поведение.

Для аутичного ребенка необходимо корректировать окружающую среду через процесс создания достаточно продуманного во всех аспектах пространства – безопасного и способного обеспечить развитие ребенка одновременно. Для этого необходимо наличие комплексной программы, имеющей государственный статус.

Примером такой программы может быть программа Э. Шоплера, связанная со структурированием визуальной поддержки ребенка с ОВЗ [8].

В программе рассмотрены вопросы организации места обучения ребенка, предполагающее создание определенных зон по видам деятельности. Границы каждой зоны отмечены разными предметами. В их числе яркие ленты, мебель, ковровые покрытия, таблички, плакаты, фотографии. С их помощью ребенок получает информацию о границах, в рамках которых он может совершать определенные действия. Такая организация процесса обучения или досуга обеспечивает преодоление отвлечений ребенка, способствует организации точности выполнения поставленной педагогом задачи, приучает обучающихся к дисциплине и порядку.

Специально организованная обучающая среда через оформление расписания, схемы с обозначением алгоритма различных действий помогает и обеспечивает ребенку с аутизмом:

– адаптироваться в классе в короткие сроки, преодолевать сложности с пространственным восприятием окружающей среды;

– рационально (по возможности) организовывать свое время;

– минимизировать тревожность, связанную с необходимостью понимать требования педагога;

– определять важность полученной информации или уметь ее ранжировать;

– переключаться от одного вида деятельности на другой;

– перемещаться в пространстве при смене видов деятельности.

Расписание занятий, представленное в удобной для восприятия ребенком форме, может быть размещено во всех аудиториях образовательного учреждения. Это дает возможность педагогам помогать аутичному ребенку ориентироваться в пространстве, привыкать к расписанию, распорядку дня.

С приобретением детьми большей самостоятельности, уровень структурирования пространства постепенно снижается [9]. Формат представления всей познавательной и учебной информации для ребенка с аутизмом тоже необходимо осуществлять с опорой на визуальную поддержку. Социальное развитие, усвоение правил поведения также должно происходить с помощью визуализированных правил.

Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом в образовательном пространстве зависит от сплоченной работы группы сопровождения, способной работать в режиме командного взаимодействия и осуществлять полноценную психолого-педагогическую помощь ребенку.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Полное собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983 – 1984.
2. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. *Аутичный ребёнок: Пути помощи.* Москва: Теревинф, 1997: 273 – 294.

3. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. *Расстройство аутистического спектра у детей.* Москва: Издательство «Генуис», 2018.
4. Гайченко С.В. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в рамках ФГОС. *Человеческий капитал.* 2019; № 5 (125).
5. Таранченко О. Тенденции современного образования: роль педагога в создании эффективной инклюзивной школы. *Дефектология. Особый ребенок: обучение и воспитание.* 2011, № 1: 19.
6. Кучерук О.С., Бойчук Ю.Д. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включение детей с ограниченными образовательными возможностями в общеобразовательное пространство. *Особый ребенок: образование, лечение, коррекция.* 2012, № 2: 119 – 127.
7. Никольская О.С., Либлинг М.М., Баенская Е.Р. *Аутичный ребенок. Пути помощи.* Москва: Издательство «Теревинф», 2016.
8. Шоплер Э. и др. *Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей.* Available at: http://103.dou.spb.ru/attachments/article/169/B9.pdf
9. Турченко И.А. *Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования.* Минск: ИВЦ Минфина, 2016.

References

1. Vygotskij L.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1983 – 1984.
2. Zalomaeva N.B. Opyt obucheniya autichnyh detej nachal'nym shkol'nym navykam. *Autichnyj rebenok: Puti pomoschi.* Moskva: Terevinf, 1997: 273 – 294.
3. Goryacheva T.G., Nikitina Yu.V. *Rasstrojstvo autisticheskogo spektra u detej.* Moskva: Izdatel'stvo «Genuis», 2018.
4. Gajchenko S.V. Sovershenstvovanie professional'nyh kompetencij pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya v ramkah FGOS. *Chelovecheskij kapital*. 2019; № 5 (125).
5. Taranchenko O. Tendencii sovremennogo obrazovaniya: rol' pedagoga v sozdanii `effektivnoj inklyuzivnoj shkoly. *Defektologiya. Osobyj rebenok: obuchenie i vospitanie.* 2011, № 1: 19.
6. Kucheruk O.S., Bojchuk Yu.D. Inklyuzivnaya kompetentnost' buduschih uchitelej kak osnovnoj faktor uspeshnosti vklyuchenie detej s ogranichennymi obrazovatel'nymi vozmozhnostyami v obscheobrazovatel'noe prostranstvo. *Osobyj rebenok: obrazovanie, lechenie, korrekciya.* 2012, № 2: 119 – 127.
7. Nikol'skaya O.S., Libling M.M., Baenskaya E.R. *Autichnyj rebenok. Puti pomoschi.* Moskva: Izdatel'stvo «Terevinf», 2016.
8. Shopler `E. i dr. *Podderzhka autichnyh i otstayuschih v razvitii detej.* Available at: http://103.dou.spb.ru/attachments/article/169/B9.pdf
9. Turchenko I.A. *Inklyuzivnaya kompetentnost' pedagoga: metody formirovaniya.* Minsk: IVC Minfina, 2016.

Статья поступила в редакцию 04.08.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00707

Amchislavskaya E.Yu., *teacher, Department of Graphic Design and Media Technologies, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: define2005@mail.ru*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING DESIGN STUDENTS. The article deals with higher professional education for design students. The methods of innovative technologies recommended for use in the pedagogical practice of training design students are considered. All methods are aimed at future specialists, their activity, interest and motivation. The introduction of innovative technologies is associated with educational, project-oriented competencies. It is advisable to focus on practical activities in the educational process of preparing future designers, but the theoretical basis is also important in the educational process. As an example of an actual and modern innovative technology, the idea of a game method is presented, which reveals the potential for developing students' professional skills in design and development of competent educational components.

Key words: **student, teacher, higher professional education, design, teaching methods, competence, innovative technologies.**

Е.Ю. Амчиславская, *преп., ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород, E-mail: define2005@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

В статье рассматривается подготовка высшего профессионального образования студентов-дизайнеров. Исследованы методы инновационных технологий, рекомендованные к применению в педагогической практике подготовки студентов-дизайнеров. Все методы направлены на будущих специалистов, их активность, заинтересованность и мотивацию. Внедрение инновационных технологий связано с образовательной, проектно-ориентированной компетенциями. Целесообразно делать упор в образовательном процессе подготовки будущих дизайнеров на практическую деятельность, но теоретическая база также значима в учебном процессе. В качестве примера актуальной и современной инновационной технологии приводится идея игрового метода, в котором раскрыт потенциал развития профессиональных навыков студентов по дизайн-проектированию, разработке компетентных учебных составляющих. Выявлена значимость психологической составляющей в педагогическом процессе.

Ключевые слова: **студент-дизайнер, преподаватель, высшее профессиональное образование, дизайн, методы обучения, компетенции, инновационные технологии.**

На сегодняшний день инновационные технологии выступают как новшества, направленные на повышение эффективности в обучении студентов. Внедрение инновационных технологий в педагогическую практику обучения студентов необходимо для развития профессиональных компетенций будущего дизайнера.

Реализацией инновационных технологий в предоставлении высшего профессионального образования студентам-дизайнерам занимались такие учёные, как И.Б. Босых [1], М.И. Капунова [2] и другие [1 – 7]. При написании статьи было обращено внимание на научные труды М.В. Богуславского [4], М.Н. Гусловой [5], Н.В. Матяш [7]. При подготовке студентов-дизайнеров преподавателям высшего учебного учреждения при проведении занятий по дисциплинам должен быть разработан индивидуальный подход к студентам, применена практическая, теоретическая базы. Профессиональные компетенции при использовании инновационных методов обучения должны быть выполнены в соответствии с требованиями, выставленными в учебном плане.

Так как с каждым днём появляются новые технологии и современных студентов сложно заинтересовать с помощью стандартных лекций, педагогу необходимо проявлять смекалку и разработать инновационные технологии, подходящие под его предмет.

При использовании инновационных технологий высшее профессиональное образование предполагает совершенствование методики преподавания дисциплин по дизайну, при подходе реализуя творческий потенциал студента. Необходимо совмещать 2 компетенции в развитии профессиональной подготовки студентов: интеллектуальную и практическую деятельность. В связи с этим важной составляющей в педагогической практике является практическое обучение, предполагающее техническое исполнение дизайн-проектов. Важными задачами преподавания дизайна в процессе обучения бакалавров и магистров необходимо применять знания в области компьютерных технологий.

В процессе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров неотъемлемой составляющей является научно-исследовательская работа, органически присущая учебной и творческой деятельности.

Применение научно-исследовательской деятельности в процессе высшего профессионального образования обусловлено проблемой овладения культурой научного исследования, а также научно-практическими умениями.

Обучение студентов-дизайнеров осуществляется при помощи важных образовательных компетенций:

1. Практико-ориентированные технологии: контекстное обучение:

– моделирование профессиональной деятельности (проектное обучение),

– практический метод.

2. Проблемно-ориентированные технологии.

3. Развивающие проблемно-ориентированные технологии: самостоятельный поиск и формулировка проблемы в решении творческой задачи (проблемное обучение); метод аналогий (проблемное обучение).

Для достижения планируемых результатов в изучении дисциплин «Проектирование», «Компьютерные технологии в дизайне», «Шрифты», «Дизайн упаковки» используются образовательные технологии, включающие в себя структуру компетентных информационно-развивающих технологических аспектов.

Для студентов дизайнеров в обучении предлагается применить ряд инновационных технологий:

1. Метод кейс-стади. Данный метод отвечает современным компетенциям преподавания. С помощью метода кейс-стади студенту выпадает возможность принимать решение самостоятельно, при этом преподаватель обсуждает деловые ситуации и задачи. Метод эффективен за счёт того, что обучающийся с помощью самостоятельного принятия решений становится не просто хорошим и ответственным студентом, но и компетентным специалистом в дальнейшем.

Кейс-метод относится к интерактивному виду занятий, так как в обучении дизайнеров преобладает практический род занятий, метод позволяет активно задействовать в учебном процессе студентов и педагога.

Преимущества кейс-метода в обучении студентов по дисциплинам дизайна:

1) быстрый прогресс умений и навыков в профессиональной подготовке;

2) умение быстро и правильно анализировать ситуацию. Умение компетентного анализа аналогового сбора по предмету;

3) умение делать выбор наиболее выигрышных решений;

4) повышение мотивации;

5) устойчивый навык в разрешении сложных вопросов и умение находить быстро профессиональные пути решения поставленной задачи.

Данный метод уместно принимать на любой стадии педагогического развития. Занятие может проходить в несколько этапов, в зависимости от теоретической и практической базы знаний, которые должен получить студент на данный момент. Кейс-занятие может проходить в формате: печатном (применение графических элементов, таблиц, иллюстраций), видеокейс (применение фильмов, аудио- и видеоматериалов).

2. Метод дискуссии. Метод применяется активно в современном образовательном пространстве. В процессе дискуссионного формата проведения занятий студент полноценно может высказывать своё мнение по проблеме.

Дискуссия направлена на достижение учебных целей; взаимодействие участников, задействованных в общении.

Стоит отметить, что важным критерием дискуссионного метода выступает возможность не просто обсуждения темы, но и подготовка студентов-дизайнеров к научно-исследовательской деятельности. Поэтому рекомендуется в преподавании дизайна использовать ресурс электронных библиотек. В ходе педагогической деятельности попросить у студентов написать эссе, реферат или другую письменную работу. Прежде чем начинается дискуссионное занятие, имеется возможность дать выступление студентам, которые подготовили заранее сообщение по новой теме. Вследствие чего каждый может задавать вопросы, которые в ходе беседы будут преобразованы в профессиональные ответы. Также рекомендуется применение интерактивных приёмов. Стоит обратить внимание на аналоговые составляющие по дисциплине, так как важна практическая компетенция в обучении, соответственно, необходима наглядность. Групповые и межгрупповые дискуссии выступают как интенсивные инновационные технологии. На межгрупповые дискуссии можно приглашать действующих профессиональных дизайнеров, неработающих в учебном заведении, также возможно совместить дискуссионный метод с практической, наглядной деятельностью. Приглашенный дизайнер может дать мастер-класс или же в интерактивной форме помочь разобраться с поставленной задачей перед студентами в новом дизайн-проекте, предложенном педагогом. Приглашенный дизайнер, не связанный с образовательной деятельностью, может помочь взглядом со стороны и, возможно, показать совершенно другой подход к работе, а также рассказать о своей практической деятельности.

3. Метод использования Интернет-ресурсов в образовательной системе. Данный метод только набирает свои обороты в педагогике. В связи с последними событиями, связанными с возникшей обстановкой, вызванной коронавирусом, обучение проводилось в дистанционном формате. Как показала практика, использование Интернет-технологий эффективно отразилось на успеваемости и самостоятельности студентов. Соответственно, необходимо ввести использование Интернет-технологий, а именно электронную почту как современный педагогический метод. Обмен информацией с помощью электронной почты значительно ускоряет и упрощает обмен важной информацией между студентом и педагогом. Сообщения удобны для передачи не только лекций, но и для практических занятий. Главные преимущества использования электронной почты в педагогическом процессе со студентами-дизайнерами:

1) обмен информацией, получение ответа в короткий срок;

2) расширение словарного запаса, навык письменного делового общения;

3) самостоятельность в решении концептуальных форм дизайн-проектирования;

4) общение с педагогом напрямую.

Несмотря на то, что электронную почту привычнее применять на практике дистанционного обучения, метод можно ввести в работу, так как в офлайн-режиме удобно работать, и студенту не придется ждать учебного занятия для того, чтобы ответить на свой вопрос и получить компетентный ответ и помощь в решении его возникших сложностей. Также время, отведенное на занятие по предмету, будет посвящено исключительно новому образовательному процессу. Преимуществом метода является удобство использования рассылок, где все студенты получат важную информацию.

4. Метод игры. Игровой метод проведения учебных занятий подходит к практической деятельности таких учебных дисциплин, как «Компьютерные технологии в дизайне», «Дизайн-проектирование», «Конструирование упаковки», «Графический дизайн визуальных коммуникаций». Суть игрового метода заключается в том, что проведение учебного образовательного процесса может проходить в игровом формате. К примеру, преподаватель распределяет студентов по ролям, кто-то занимается верстской и играет роль верстальщика, кто-то выполняет художественно-графическую деятельность, выполняя функцию главного дизайнера. Таким образом студенты погружаются в рабочий процесс. Впоследствии студенты будут готовы к практике с настоящими заказчиками, имея понимание того, как нужно правильно выстраивать диалог с потенциальным клиентом. В контексте игровой методики имеется возможность анализа собственных дизайн-проектов. Осуществляется простым способом: вся группа меняется друг с другом своими проектами, и каждый подробно оценивает чужой проект. С помощью оценивания чужого дизайн-проекта студент начинает компетентно оценивать аналоговые дизайнерские решения, при этом набираясь опыта и развивая свой профессиональный вкус, кругозор в данном вопросе. В конечном итоге, студентами будут достигнуты профессиональные компетенции: исследовательская, поисковая, творческая, аналитическая, прогностическая.

5. Метод тестирования также эффективен и выступает как инновационная технология. Тестирование позволяет быстро и удобно проверить уровень знаний студентов. Итоговые тестирования рекомендовано ввести по всем дисциплинам. Также, исходя из опыта дистанционного обучения, можно применять компьютерные тестирования по каждому курсу. С точки зрения инновационной составляющей можно применить по дисциплинам тестирование с кейс-заданиями, картинками. Тестирование можно проводить также после каждого практического проектирования для того, чтобы студенты не только закрепили свои знания, но и ещё раз для себя могли понять, над чем стоит поработать. Тестирование необходимо для следующих дисциплин «Дизайн упаковки», «Шрифты», «Психология цвета». Практические знания находятся на первом месте в образовательном процессе студентов-дизайнеров, но забывать о теоретической составляющей также не стоит. Хорошая теоретическая база будет благоприятно влиять на практическую часть, поэтому целесообразно применять метод тестирования.

Основным требованием подготовки дизайнеров выступает профессионально-педагогическая компетенция, базирующаяся на теоретической и практической оснащённости в профессиональной педагогической деятельности.

Важным критерием не только в дизайн-обучении студентов, но и в других отраслях выступает психолого-педагогический фактор, в котором прописано формирование мотивации у студентов и понимание необходимости достижения поставленной цели. Мотивация у студента – это залог успешного обучения, быстрого развития профессиональных навыков. Правильно замотивированный студент способен добиваться высоких результатов, быстрого прогресса в работе, нацеленность на будущее и успех в дальнейшем, уже карьерном росте [6].

Так как мотивация у студентов-дизайнеров должна быть высокая, необходимо правильно их замотивировать. В качестве педагогического метода предлагается проводить психологические тестирования обучающихся, исходя из которых будет ясно, кому из студентов стоит помочь обрести мотивационную составляющую в его дальнейшем обучении. Необходимо найти оптимальные пути обучения, предметное развитие для каждого студента индивидуально. Под индивидуальным подходом понимается помощь студенту в обретении свой уникальный художественный стиль, подчерк в работе.

Также стоит обратить внимание на черты характера студентов. К примеру, меланхолик и холерик сильно отличаются друг от друга, и к таким студентам одинаковый подход не подойдет. Кроме того, необходимо конструктивно оценивать творчество студента, направлять и формировать его идеи, опираясь на современные тенденции в дизайне, но при этом не допускать того, чтобы студент потерял свои мысли по данной теме и уникальность.

Исходя из предложенных методов, можно сказать о том, что, обладая профессиональным кругозором и богатым производственным опытом, преподаватель, может использовать интерактивные формы проведения учебного занятия. Педагогические инновационные технологии полностью сориентированы на профессиональную компетенцию, проходящую через усовершенствование и модернизацию творческого подхода по решению дизайнерских задач, так как развитие профессиональных компетенций проходит через постоянный процесс профессиональной подготовки.

Стоит отметить, что в стандарте ФГОС ВО по направлению «Дизайн» указаны компетенции, которые необходимы для инновационной деятельности. Исходя из этого, внедрение педагогической инновации в образовательный процесс выступает важным условием совершенствования структур, функциональных комплексов и систем, композиционных решений, входящих в образовательную компетенцию. В качестве ещё одного предложенного варианта инновационного метода по повышению уровня образовательной системы в области подготовки компетентных дизайнеров рассматривается метод наглядности. Данный метод применяется в образовательной практике, но его можно сделать шире. В рамках культурного воспитания студенты посещают выставки в музеях, выставляют работы в выставочных залах. Для того чтобы замотивировать студентов, предлагается проводить такие мероприятия чаще. К примеру, один раз в две неделю мож-

но проводить интерактивные занятия в импровизированном выставочном зале института. Смена обстановки и ролевые игры, о которых упоминалось выше, помогут заинтересовать студентов.

Таким образом, педагогическая инновационная деятельность ориентирована на профессиональную компетенцию, направленную на модернизацию творческого подхода к решению дизайнерских задач. В структуру образовательной компетенции входит внедрение инновационных технологий в образовательный процесс обучения студентов-дизайнеров высшего профессионального образования. Необходимым звеном в обучении является воспитание творческой активности в сознании студента.

Библиографический список

1. Босых И.Б. Инновационный метод преподавания дизайна конкурентоспособной упаковки. *Профессиональное образование в современном мире*. 2014; № 3 (14): 78 – 84.
2. Капунова М.И. Применение инновационных педагогических технологий в дизайн-образовании. *Молодой ученый*. 2017; № 38 (172): 107 – 110.
3. Абылгаев И.И., Ильин И.В. Социокультурная миссия высшего образования в условиях глобализации. *Инновационные технологии в образовании*. Москва, 2011: 3 – 6.
4. Богуславский М.В. *Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст)*: монография. Москва, 2007.
5. Гуслова М.Н. *Инновационные педагогические технологии*: учебник. Москва, 2018.
6. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 1999.
7. Матяш Н.В. *Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение:* учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва, 2012.

References

1. Bosyh I.B. Innovacionnyj metod prepodavaniya dizajna konkurentosposobnoj upakovki. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2014; № 3 (14): 78 – 84.
2. Kapunova M.I. Primenenie innovacionnyh pedagogicheskih tehnologij v dizajn-obrazovanii. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 38 (172): 107 – 110.
3. Abylgaev I.I., Il'in I.V. Sociokul'turnaya missiya vysshego obrazovaniya v usloviyah globalizacii. *Innovacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva, 2011: 3 – 6.
4. Boguslavskij M.V. *Metodologiya, soderzhanie i tehnologii obrazovaniya (istoriko-pedagogicheskij kontekst)*: monografiya. Moskva, 2007.
5. Guslova M.N. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii:* uchebnik. Moskva, 2018.
6. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 1999.
7. Matyash N.V. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii. Proektnoe obuchenie:* uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 27.07.20

УДК 37.03 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00708

Boeva I.V., *postgraduate, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. Kosta Levanovich Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*
Zembatova L.T., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*

ROLE PLAYING AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULT STUDENTS. The article discusses a problem of some effective methods of teaching foreign language to adults. The main focus of the article is role-playing. An example of the use of a role play in teaching Spanish to adult learners is given. The specifics of foreign language instruction for adults are described. As an example, the authors describe the method of role-playing using video materials and videos. The practical significance of the article lies in the fact that the approaches suggested by the authors to adult education can be used in the field of additional vocational education (teacher training or retraining). The authors conclude that role-playing is a successful method of learning to develop speaking and listening skills, and increases the motivation of adult students to learn a foreign language.

Key words: **andragogy, teaching methods, complementary education, role play, andragogical model of learning, adult learners.**

И.В. Боева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», E-mail: 21lala@mail.ru*
Л.Т. Зембатова*, д-р пед. наук, доц., профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова», проф. кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Email: 21lala@mail.ru*

РОЛЕВАЯ ИГРА – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье обсуждается проблема применения некоторых эффективных методов и методических приемов обучения взрослых слушателей иностранному языку. Основной акцент в статье авторы делают на ролевую игру. Приводится пример использования ролевой игры в практике преподавания испанского языка взрослым слушателям. Описывается специфика обучения взрослых иностранному языку. В качестве примера авторы описывают методику проведения ролевой игры с применением видеоматериалов и видеосюжетов. Практическая значимость статьи заключается в том, что предложенные авторами подходы к процессу обучения взрослых могут быть использованы в сфере дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации учителей или переподготовка). Авторы делают вывод о том, что ролевая игра является успешным методом обучения для развития навыков говорения и аудирования, повышает мотивацию взрослых слушателей к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: **андрагогика, методы обучения, дополнительное образование, ролевая игра, андрагогическая модель обучения, взрослые слушатели.**

Цель данной статьи – определить круг наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам, используемых в контексте андрагогической модели обучения, и показать эффективность использования на занятиях такого методического приема, как ролевая игра. Ускоряющиеся процессы глобализации и информатизации современного общества требуют от человека постоянного развития личностных характеристик, приобретения новых знаний и навыков, быстрой адаптации к меняющимся реалиям. Расширение сферы международной торговли активизирует необходимость изучения иностранных языков. Вследствие этого открываются центры, курсы повышения квалификации, разрабатываются государственные программы по переподготовке или дополнительному профессиональному образованию. Оценка уровня владения иностранным языком «читаю и перевожу со словарем», которая существовала в недавнее время в советскую и постсоветскую эпоху, давно устарела. Поэтому сегодня решение мировым сообществом социально-экономических задач актуализирует необходимость изучения процесса обучения взрослых. Система традиционного обучения детей не подходит для обучения взрослых, так как основана на других принципах. В современной научной литературе существует такое понятие, как андрагогическая модель обучения. Очевидно, что обучение взрослых должно проходить по схеме, принципиально отличающейся от той, что лежит в основе педагогической модели обучения [1 – 6]

Термин «андрагогика» был предложен немецким ученым Александром Каппом в 1833 году, но наиболее активное развитие данное направление получило в XX в. Американские ученые М. Ноулз и П. Джавис впервые в своих работах описали специфику обучения взрослых слушателей и сформулировали основные положения новой науки.

Изучением андрагогических проблем в отечественной науке занимались многие ученые (Б.Г. Ананьев, С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина).

Спецификой построения обучения взрослых является осознание принципиальных отличий от детской аудитории, которые связаны с возрастными особенностями зрелого человека, его экономической независимостью, жизненным опытом, уровнем самосознания, нравственной зрелостью. Процесс обучения взрослых основывается на принципе «педагог и коллега или партнер», так как сам взрослый управляет своей учебной деятельностью. Следовательно, создание совместной деятельности педагога и взрослого обучающегося на всех этапах процесса обучения важно для достижения наибольшей эффективности языковых занятий.

Учитывая все положения, связанные со спецификой обучения взрослых людей, имеющих определенный профессиональный опыт, необходимо подбирать те методы обучения, которые будут наиболее эффективны. Для достижения максимальной эффективности процесса обучения современный преподаватель-андрагог не должен концентрировать свое внимания на том, чтобы использовать на практике как можно больше методов и приемов. Ему необходимо подбирать и сочетать такие приемы и методы, которые будут актуальны для конкретной аудитории.

В нашей работе мы используем понятие «языковая андрагогика», которое предложил Р.П. Мильруд, так как имеем дело с практикой преподавания иностранных языков взрослым слушателям. Он рассматривает языковую андрагогику как раздел, «раскрывающий возрастные особенности эффективного формирования и развития коммуникативной компетенции взрослых обучающихся, а также эффективные способы педагогического управления этим процессом» [6]. Языковая андрагогика – это совершенно новая дисциплина в науке, однако в последнее время она находит отражение во многих научных работах.

В современных условиях быстро развивающегося общества возможности иностранного языка расширяются. Рост туризма, расширение международной торговли, развитие международных политических контактов, рост числа совместных предприятий, глобализация средств массовой информации и т.д. – все это подталкивает огромное количество взрослых людей продолжить свое образование по языковой вертикали. Однако на практике педагог-андрагог осознает неэффективность традиционного, т.е. грамматико-переводного подхода в работе с взрослой аудиторией, в данном контексте он «не работает». Более того, учитывая краткосрочность курсов иностранного языка, этот подход малоэффективен и даже утомителен. Следовательно, возникает необходимость применения новых, эффективных приемов и методов, способствующих развитию в первую очередь коммуникативных навыков обучающихся.

В настоящее время в практике обучения иностранным языкам активно используются такие формы обучения, как «погружение в языковую среду», создание реальных ситуаций речевого общение, создание комфортной атмосферы на занятиях, «снятие» так называемого «языкового барьера». Для достижения поставленной цели развития навыков говорения на практике успешно применяют такие методы обучения, как «мозговой штурм», «case-study» (метод конкретных ситуаций), деловые и ролевые игры, решение ситуационных задач, дискуссия. Все эти методы сводят роль преподавателя к минимуму и способствуют развитию творческого потенциала взрослого обучающегося. Практически каждый преподаватель столкнулся на своих занятиях с эффективностью применения игры как технологии обучения.

Термин «игра» рассматривается как «форма деятельности на занятиях по языку в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения» [7, с. 85].

Деркач А.А. называет игру, используемую в академическом процессе, «задачей, которая включает в себя учебную проблему (проблемную ситуацию), преодоление которой обеспечит достижение определенной учебной задачи» [2, с. 127].

Широкие возможности игры активизируют учебный процесс. Использование метода игры в процессе обучения обеспечивает эффективность усвоения знаний, приемов и навыков.

Игровая деятельность выполняет следующие функции игры: развлекательную, коммуникативную; функцию самореализации в игре; игротерапевтическую (преодолеть «языковой барьер») [1, с. 16]. Сущность игровой деятельности и игры заключается в том, что обучающийся, находясь в вымышленном мире, изображает привычные жизненные ситуации. Использование игровой технологии на занятиях благоприятствует созданию комфортной, непринужденной обстановки, снимает психологические барьеры. Игровая деятельность активизирует учебный процесс.

В контексте преподавания иностранного языка игры классифицируются по цели (языковые, речевые); по способу выполнения (устные, письменные, ролевые и др.); по уровню сложности (репродуктивные, творческие); по количеству участников (индивидуальные групповые, парные, фронтальные); по типу задач (оперативные, тактические, стратегические).

Одним из эффективных приемов в обучении общению являются ролевые игры. Согласно исследованиям педагогов и психологов использование ролевой игры поднимает учебный процесс на более высокий уровень. Четкой и единой классификации ролевых игр не существует в настоящее время в методической литературе. Наиболее широко представлены классификации ролевых игр в работах Г.А. Китайгородской, В.М. Филатова, Г.Г. Калаевой, Н.Д. Гальсковой и Н.И. Геза.

Н.Д. Гальскова в своих работах говорит об «адекватности» ролевой игры, подразумевая, что ролевая игра как составляющая всего учебного процесса является адекватной, если она организована таким образом, чтобы учитывались индивидуальные особенности всех слушателей курсов, и если она повышает мотивацию обучающихся к изучению предмета, то можно считать «адекватной». Учитывая, что развитие коммуникативных способностей индивида – это основная цель обучения иностранному языку на современном этапе, метод ролевой игры становится неотъемлемой частью учебного процесса, так как создает условия реального общения. Поэтому игры, направленные на развитие речевых навыков, наиболее актуальны среди взрослой аудитории. Известно, что человек запоминает 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 80% обнаруженного самостоятельно, поэтому обучение взрослых иностранным языкам должно строиться на применении имитационных методов обучения, в том числе метода ролевой игры. Приняв во внимание тот факт, что при освоении иностранных языков у взрослых людей сложнее всего вырабатываются навыки говорения и аудирования, можно с уверенностью сказать, что использование приема ролевой игры на занятиях может благоприятно влиять на эффективность обучения взрослых и в короткие сроки помогает достичь требуемого уровня знаний. Следовательно, современному преподавателю-андрагогу необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы обучающийся «заговорил» на иностранном языке как можно быстрее. Эффективность достигается путем сокращения использования на занятиях элементов прямого обучения и систематического повторения грамматических правил и внедрения новых методов обучения взрослой аудитории. Применение ролевой игры способствует «созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию увлеченности и инициативы со стороны обучающихся» [3, с. 49].

«Основными характерными чертами всех ролевых игр являются: наличие проблемы, лежащей в основе игры; наличие определенных персонажей/ролей, имеющих разное отношение к обсуждаемой проблеме; наличие проблемной ситуации, которая содержит в себе условия когнитивного конфликта» [6, с. 22].

Итак, ролевая игра – это воссоздание естественных ситуаций межкультурного общения. Сначала распределяются роли с последующим усложнением в воспроизведении. На первом этапе ролевой игры обучающиеся должны действовать по образцу, а потом воссоздать реальную ситуацию по аналогии, опираясь на творческий подход. Ролевые игры проводятся в три этапа: 1) этап подготовки; 2) этап проведения игры; 3) этап контроля. С.Т. Занько [4, с. 55] описывает несколько видов игр: организационно-деятельные игры: создаются проблемные ситуации, ориентированные на организацию коллективной мыслительной деятельности, предполагающие сотрудничество всех участников; деловые игры, представляющие собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов; познавательно-дидактические игры, основанные на специальном создании ситуаций, которые моделируют реальность.

В андрагогической практике обучения иностранным языкам активно используются различные виды игровой деятельности, упомянутые выше. Ролевые игры выступают в качестве ситуативного упражнения, ориентирующего обучающихся на многократное повторение реплик, фраз и оборотов, свойственных реальной речевой ситуации, сохраняя всю коммуникативную эмоциональность. При использовании ролевой игры как метода обучения обучающиеся «пропускают через себя» весь необходимый на конкретном этапе обучения языковой материал. Это способствует повышению процента запоминания новых слов и речевых оборотов. Поэтому важно подбирать такие тематические ситуации, которые обучающиеся смогут перенести на свой личный опыт. Согласно мнениям французского методиста Э. Говене и немецкого Фр. Лейзингера, ролевая игра стимулирует естественное общение. Иными словами, в процессе игры обучающийся как бы «погружается» в естественные жизненные ситуации и незаметно для себя усваивает языковой материал. Для воссоздания конкретной ситуации он должен найти способы выражения своих эмоций. Это благоприятно влияет на развитие навыка говорения. В практике преподавания испанского языка взрослым обучающимся мы активно используем сюжетно-ролевые игры на базе просмотра аутентичного видеоматериала. Это, по нашему мнению, является важным методическим приемом, так как именно использование видеофильмов и видеосюжетов оказывает положительный эффект на формирование навыков устной речи. Обучающиеся слышат подлинную речь носителей языка и «видят собственными глазами то, о чем мы говорим на занятиях, читаем в текстах и диалогах». При просмотре видеосюжетов слушатели больше узнают о культуре страны изучаемого языка.

На своих занятиях мы используем видеокурс испанского языка “Привет, как дела?». Это комплекс видеосюжетов, разработанный на базе испанского национального телевидения TVE при содействии Института Сервантеса и правительством автономной области Рьёха в Испании, где находится монастырь Сан-Мильян-де-ла-Коголья, который считается «колыбелью испанского языка». Каждый ролик длится примерно 13 – 15 минут. Объем полного курса составляет от уровня А1 (начальный уровень) до уровня В2 (средний уровень). В общей сложности это 207 пятнадцатиминутных глав, посвященных изучению всех вариантов испанского языка в более чем 20 странах, показанных за три учебных года.

Подготовка к ролевой игре проходит в три этапа. Сначала аудитория прослушивает видеоролик. Затем слушателям раздается авторская учебно-методическая разработка: полный сценарий прослушанного ролика с го-

товым списком активного вокабуляра, состоящего из набора слов и выражений, необходимых для усвоения на данном этапе обучения. Далее следуют упражнения на отработку грамматики. По мере воспроизведения видеоролика, обучающиеся должны проговаривать слова, реплики и предложения, которые они слышат в ходе просмотра видеоматериала. После того, как ролик просмотрен, необходимо прочитать сценарий по ролям вслух, выполнить все упражнения, перевести и записать перевод всех незнакомых слов. Только после того, как все задания выполнены и после повторного просмотра видеоматериала, студенты отрабатывают все приобретенные языковые навыки в собственных сюжетах. На начальном уровне можно имитировать те же самые ситуации, которые проиллюстрированы в ролике, но на более продвинутом уровнем, обучающимся необходимо использовать свой личной творческий потенциал и создать аналогичную реальную ситуацию. Третьим этапом становится подведение итогов в форме обсуждения и разбор ошибок. С нашей точки зрения, использование ролевой игры в примере, описанном выше, является мощным инструментом для эффективности развития навыков говорения.

Таким образом, подводя итоги, отметим, что эффективность использования имитационных методов обучения, в частности приема ролевой игры на занятиях по иностранному языку с взрослыми обучающимися, не оставляет сомнений. Ролевая игра является успешным методом обучения для развития навыков говорения и аудирования, повышает мотивацию взрослых слушателей к изучению иностранного языка. Пример метода ролевой игры, который мы описали в своей работе, можно регулярно применять практически на каждом занятии иностранного языка. По результатам нашего исследования мы определили, что при регулярном применении указанного метода даже самый слабый обучающийся к концу курса показывает хороший результат. В условиях игровой деятельности закрепление пройденного вокабуляра осуществляется быстро и непринужденно, улучшаются навыки аудирования и говорения, а также поддерживается постоянная комфортная обстановка на занятиях.

Библиографический список

1. Мокрецова Л.А., Дудышева Е.В., Маликова Е.В. Психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия студентов и преподавателей в открытой инфосреде. *Преподаватель XXI век*. 2017; № 1: 111 – 122.
2. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь:* 2 000 ед. Москва, 2008.
3. Громкова М.Т. *Андрагогика: теория и практика образования*. Москва, 2015.
4. Бочкарева М.М. *Ролевые игры в профессиональной коммуникативной подготовке специалистов в сфере туризма*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
5. Деркач А.А., Щербак С.Ф. *Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком*. Москва, 1991.
6. Занько С.Т. *Игра и учение*. Москва, 1992; Ч. 1.

References

1. Mokrecova L.A., Dudysheva E.V., Malikova E.V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty smeshannogo i distancionnogo vzaimodejstviya studentov i prepodavatelej v otkrytoj infosrede. *Prepodavatel' HHI vek*. 2017; № 1: 111 – 122.
2. Schukin A.N. *Lingvodidakticheskij `enciklopedicheskij slovar'*: 2 000 ed. Moskva, 2008.
3. Gromkova M.T. *Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya*. Moskva, 2015.
4. Bochkareva M.M. *Rolevye igry v professional'noj kommunikativnoj podgotovke specialistov v sfere turizma*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
5. Derkach A.A., Scherbak S.F. *Pedagogicheskaya `evristika. Iskusstvo ovladeniya inostrannym yazykom*. Moskva, 1991.
6. Zan'ko S.T. *Igra i uchenie*. Moskva, 1992; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 27.07.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00709

***Gojikov V.Ya.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Military University, Secretary of the scientific-methodical Council of the socio-humanitarian specialties of the Federal educational-methodical Association of military educational institutions of higher education of Military Department of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: gojickow.v@yandex.ru*

***Zarutsky D.L.**, postgraduate, Department of Pedagogy, Military University (Moscow, Russia), E-mail: dima.zar89@mail.ru*

DEVELOPMENT OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF IMPROVING GENERAL TRAINING OF STUDENTS IN THE MILITARY TRAINING CENTER. The article takes into account the development of military affairs, the experience of modern combat operations and modern provisions of military pedagogical science and studies theoretical and applied aspects of the development of an innovative educational environment in a military training center as a factor in improving the general military training of students. In particular, the development of two trends is shown: the preservation of traditions (reliance on traditions and an inextricable connection with them – the imperative of innovative changes) and the active introduction of modifying and integrating innovations – the latest pedagogical technologies that significantly activate general military readiness and contribute to the intensification of the educational process, the formation of professional combat, military-political and physical qualities of future officers.

Key words: **innovative educational environment, military training center, students (future officers), general military training, general military competence.**

***В.Я. Гожиков**, д-р пед. наук, доц., Военный университет МО РФ, г. Москва, E-mail: gojickow.v@yandex.ru*

***Д.Л. Заруцкий**, соискатель, Военный университет МО РФ, г. Москва, E-mail: dima.zar89@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ

В научной статье с учётом развития военного дела, опыта современных боевых действий и современных положений военно-педагогической науки рассматриваются теоретические и прикладные аспекты развития в военном учебном центре (ВУЦ) инновационной образовательной среды (ИОС) как фактора совершенствования общевоенной подготовки студентов. В том числе показано развитие двух тенденций: сохранения традиций (опора на традиции и неразрывная связь с ними – императив инновационных изменений) и активного внедрения модифицирующих и интегрирующих инноваций – новейших педагогических технологий, существенно активизирующих общевоенную подготовленность и способствующих интенсификации образовательного процесса, формированию профессионально-боевых, военно-политических и физических качеств будущих офицеров.

Ключевые слова: **инновационная образовательная среда, военный учебный центр, студенты (будущие офицеры), общевоенная подготовка, общевоенная компетентность.**

Анализ научной литературы и результаты исследования показывают, что в числе основных путей совершенствования общевоенной подготовки (ОВП) студентов в военном учебном центре (ВУЦ) в современных условиях лежит развитие инновационной образовательной среды в соответствии с образовательными целями, создаваемой многоуровневой системой комплексных психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальные нововведения в образовательную деятельность (в содержательном, процессуальном, результативном и ресурсном аспектах).

Развитие информационно-образовательной системы (ИОС) в ВУЦ является необходимым педагогическим условием совершенствования ОВП студентов (в контексте их военно-профессиональной мобильности, стремления к постоянному совершенствованию, самообучению, овладению с инноваторских позиций

общевоенными компетенциями, соответствующими знаниями, умениями и навыками, в том числе необходимыми им в будущем для творческого, инновационного отношения к офицерской профессии.

Речь идёт о совокупности средств, педагогических технологий и методик активизации и интенсификации общевоенной подготовленности будущих офицеров, способствующих становлению их военно-профессиональной идентичности посредством единства ОВП, военно-политической подготовки и др. При этом целостная, динамичная и открытая другим средам ИОС (как инновационное условие личностного и военно-профессионального роста студентов) в зависимости от уровня их субъектной активности, во-первых, «переходит» из потенциального в новые актуальные обстоятельства их военно-учебной и служебной деятельности. Во-вторых, ИОС содержит широкий спектр оценок и характеристик, в числе которых «среда развития инновационной активности личности»; «совокупность вводимых в образовательном учреждении новшеств»; «среда, благодаря которой происходит генерация инновационных идей»; «совокупность педагогических и инфраструктурных ресурсов, обеспечивающих развитие личностных качеств»; «ресурсная сфера акмеологического развития личности»; «среда, обеспечивающая инновационность субъектной позиции студентов» и др. В-третьих, в данной ИОС происходят масштабные преобразования, в том числе сохраняются лучшие традиции (опора на традиции и неразрывная связь с ними – императив инновационных изменений в ОВП в ВУЦ) и активно осваиваются педагогические инновации (модифицирующие, интегрирующие нововведения), в том числе новейшие педагогические технологии [1, с. 17 – 24; 2, с. 109 – 122; 3; 4, с. 141 – 151; 5; 6, с. 976 – 984; 8; 11, с. 14 – 27 и др.].

С учётом всего вышеизложенного можно говорить о том, что структура ИОС ОВП студентов в ВУЦ включает методологический блок; методический блок; информационный блок (табл. 1).

Таблица 1

Структура информационно-образовательной системы общевоенной подготовки студентов (будущих офицеров) в военном учебном центре

Структура ИОС ОВП студентов (будущих офицеров)	Краткая характеристика
Методологический блок	Научные подходы: личностно ориентированный; средовой; инновационный; компетентностный; системный; деятельностный, синергетический и др.
Методический блок	Комплексное использование традиционных и инновационных методов обучения (активных, интерактивных, поисково-исследовательских и др.).
Информационный блок	Образовательные ресурсы, средства обучения (традиционные, компьютерно-ориентированные, электронные и др.).

Развитие ИОС ВУЦ предстаёт: а) в широком смысле – как педагогически целесообразно организованная инновационная деятельность по интеграции интеллектуальных, организационно-управленческих, научно-методических, учебно-практических и материально-технических ресурсов высшей гражданской школы и высшей военной школы с целью комплексной профессиональной подготовки студентов по двум специальностям (по гражданской специальности и военно-учётной офицерской специальности, включающей ОВП); б) в узком смысле – как педагогически целесообразно организованная зона взаимодействия инновационных элементов образовательного процесса гражданского вуза (реализующего основную образовательную программу) и инновационной системы подготовки студентов как будущих офицеров в ВУЦ, в том числе их инноваторских компетенций в сфере ОВП [3; 5; 6, с. 976 – 984; 7; 11, с. 14 – 27 и др.].

Средства ОВП (как с позиций внешнего педагогического воздействия, так с личностных позиций студентов) представлены в табл. 2.

Следует особо подчеркнуть, что одним из главных условий развития ИОС ОВП в ВУЦ является включение в её содержание современного боевого опыта (в том числе новых идей, нового опыта практической деятельности войск при выполнении боевых задач ВС РФ в локальных войнах и военных конфликтах). Этот фактор задаёт «векторы» инновационного развития всему педагогическому процессу обучения и воспитания будущих офицеров. Речь идёт о соответствующем обновлении учебных программ и тематических планов, внесении изменений в содержание лекций, семинарских и практических занятий по ОВП и по военно-политической подготовке. Углубленное информирование и изучение опыта боевых действий российских войск за пределами РФ (по уничтожению террористов) способствует формированию у студентов военно-профессиональной идентичности, правильных представлений о современном бое, пониманию

Таблица 2

Характеристика инновационных средств общевоенной подготовки студентов (будущих офицеров)

Средства ОВП студентов (будущих офицеров)	Средства ОВП студентов (будущих офицеров)
Средства ОВП (личностные позиции студентов)	Инновационная технология создания банка образовательных достижений студента в сфере ОВП, включающая портфолио как форму рефлексивной самооценки общевоенной подготовленности; самообучение; самовоспитание; самоубеждение; самовнушение; самопоощрение; самопринуждение; аутогенная саморегуляция; самокоррекция и др.
Средства ОВП (внешнее педагогическое воздействие)	Приказ; призыв; личный пример в сфере ОВП командования и ППС ВУЦ; доведение мотивирующей информации; убеждение; внушение; поощрение; принуждение; тренировки; психолого-педагогическое коррекционное общение; групповое и индивидуальное консультирование и т.п.

ими особой миссии ВС РФ, а также осознанию, какой современный офицер необходим армии, и как развить у себя необходимые инноваторские компетенции и военно-профессиональные качества, в том числе в сфере ОВП [3; 8, 10, с. 5 – 27 и др.].

ИОС развивается благодаря: а) единству функционирования «локальной системы» (включающей базовый гражданский вуз и ВУЦ) и «глобальной системе» (системе реализации государственного заказа на подготовку будущих офицеров); б) взаимопроникновению (конвергенции) и сближению внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относится комплексное организационно-педагогическое и научно-методическое сопровождение качества овладения выпускниками ВУЦ общевоенными и военно-политическими компетенциями со стороны УВО ГУК МО РФ, ГВПУ ВС РФ, органов военного управления (заказчиков кадров), базовых гражданских вузов и др.). К внутренним факторам относятся созидательные процессы, в том числе персонализация (ориентация на личность студента и направленность на диагностику и коррекцию ОВП с учетом индивидуально-личностных особенностей); «субъект-субъектные» отношения в коллективе ВУЦ; синтез традиционного и новаторского; создание творческой атмосферы; адекватное отношение к новшествам в сфере ОВП и готовность к «действиям на опережение» в соответствии с перспективными запросами войсковой практики; мотивационно-ценностное отношения к инновационной деятельности и т.п.; коэволюционность, обеспечивающая ИОС самосохранение, саморазвитие и самоуправление [1, с. 17 – 24; 2, с. 109 – 122; 3; 4, с. 141 – 151; 5; 6, с. 976 – 984; 8; 11, с. 14 – 27 и др.].

Важно также отметить, что развитие ИОС в высшей школе, в том числе в ВУЦ гражданских вузов, связано с реализацией Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017 – 2030 гг., в которой ставится задача создания многомерной, динамичной, открытой образовательной среды, в которой наряду с классическими образовательными программами будет реализовываться множество «микро»-программ, нацеленных на формирование, развитие, обновление как конкретных профессиональных компетенций, так и мега-компетенций, связанных со способностью к анализу, моделированию, рефлексии, творчеству, коммуникации и взаимодействию. Речь идёт об активном включении в образовательный процесс современных и перспективных Интернет-технологий, социальных сетей, социальных библиотек, онлайн-курсов и т.п. [1; 5; 9; 11; 12; 13; 14 и др.].

По мнению экспертов, участвующих в исследовании (n = 17), ИОС ОВП в ВУЦ, наряду с её вышеперечисленными основными функциями, способствует формированию у студентов высокого уровня сознания (чувства долга, ответственности, патриотизма, войскового товарищества, почитания армейских традиций, ритуалов, идеалов офицерского корпуса России и т.п.). Вместе с тем эксперты (75%) отметили, что ИОС ОВП в ВУЦ в недостаточной степени нацелена на выработку у студентов как будущих офицеров способностей принятия решений в экстремальных условиях боевой обстановки; инноваторских компетенций; устойчивости к непредвиденным воздействиям внешних факторов; способностей слаженно действовать в составе подразделения; умения справляться с высокими физическими нагрузками.

ИОС ОВП способствует взаимодействию всех компонентов образовательного процесса в ВУЦ, обеспечивая самоактуализацию внутренних сил студентов, их стремление к инновационной активности для успешной общевоенной подготовленности (в соответствующем контексте личностного

ресурса, компетенций, знаний, умений, навыков, самообладания, смелости и т.п.).

ИОС ОВП в ВУЦ – совокупность реализуемых в педагогическом процессе инновационных, организационно-дидактических и военно-политических условий и факторов, а также межличностных «субъект-субъектных» отношений (между ППС и студентами), оказывающих влияние на формирование личности с заданными качествами офицера-профессионала, обладающего высоким уровнем общевоенной подготовленности. ИОС в ВУЦ призвана обеспечить государственно-патриотическую направленность и соответствующие «инновационные компоненты» военно-специальных, организационно-педагогических и информационно-коммуникативных условий совершенствования ОВП студентов, моделирующей сущностные аспекты их будущей военно-служебной офицерской деятельности в войсках.

Библиографический список

1. Абрамов А.Н, Ротков Л.Ю. и др. Инновационная модель подготовки офицеров в гражданском вузе. Высшее образование в России. 2016; № 7 (203): 17 – 24.
2. Алехин И.А., Федак Е.И., Денисов А.Е. Историко-педагогический анализ становления и развития системы военной подготовки в гражданских вузах в период с XVII века по настоящее время. *Право и образование*. 2018; № 5: 109 – 122.
3. Гожиков В.Я., Казакова Л.П., Караяни А.Г. и др. *Психолого-педагогические условия формирования военно-профессиональной идентичности будущих офицеров в военном вузе*: монография. Москва: ВУ, 2018.
4. Добровольский В.С. Шпаков Г.Г. Инновационный подход к повышению качества военного обучения студентов. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 5: 141 – 151.
5. Еробкин Р.П. *Подготовка курсантов в инновационной образовательной среде вуза МВД России*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2015.
6. Кязимов К.Г. Инновационная образовательная среда вуза как условие подготовки квалифицированных кадров. *Профессиональное образование в современном мире*. 2015; № 5: 976 – 984.
7. Микрюков В.Ю. *Общевоенная подготовка*. Москва, 2017.
8. *О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»*. Приказ Министра Обороны РФ 2014 г. № 670, с изменениями и дополнениями, введёнными в действие Приказом Министра Обороны РФ № 626 от 10 октября 2019 г. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420223915
9. *Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017 – 2030 гг.* Москва, 2017.
10. Савинкин А.Е. Российская наука побеждать: Сирийский опыт. *Военно-академический журнал*. 2018; № 2 (18): 5 – 27.
11. Шмелева Е.А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития. *Научный поиск*. 2012; № 1 (3): 14 – 17.
12. Алехин И.А., Титова М.Ю. Педагогические условия формирования и развития авторитета офицера в воинском коллективе. *Мир образования – образование в мире*. 2009; № 4 (36): 118 – 122.
13. Алехин И.А., Низиков М.А. Духовность и нравственность русского офицера: история и современность. *Мир образования – образование в мире*. 2013; № 4 (52): 16 – 24.
14. Алехин И.А., Ачкасов Н.Б., Башкирцев В.П. и др. *Военная педагогика:* Учебник для военных вузов. Санкт-Петербург, 2017.

References

1. Abramov A.N, Rotkov L.Yu. i dr. Innovacionnaya model' podgotovki oficerov v grazhdanskom vuze. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016; № 7 (203): 17 – 24.
2. Alehin I.A., Fedak E.I., Denisov A.E. Istoriko-pedagogicheskij analiz stanovleniya i razvitiya sistemy voennoj podgotovki v grazhdanskih vuzah v period s XVII veka po nastoyaschee vremya. *Pravo i obrazovanie*. 2018; № 5: 109 – 122.
3. Gozhikov V.Ya., Kazakova L.P., Karayani A.G. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya voenno-professional'noj identichnosti buduschih oficerov v voennom vuze*: monografiya. Moskva: VU, 2018.
4. Dobrovol'skij V.S. Shpakov G.G. Innovacionnyj podhod k povysheniyu kachestva voennogo obucheniya studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 5: 141 – 151.
5. Erobkin R.P. *Podgotovka kursantov v innovacionnoj obrazovatel'noj srede vuza MVD Rossii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2015.
6. Kyazimov K.G. Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie podgotovki kvalificirovannyh kadrov. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2015; № 5: 976 – 984.
7. Mikryukov V.Yu. *Obschevoennaya podgotovka*. Moskva, 2017.
8. *O merah po realizacii otdel'nyh polozhenij stat'i 81 Federal'nogo zakona ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v RF»*. Prikaz Ministra Oborony RF 2014 g. № 670, s izmeneniyami i dopolneniyami, vvedennymi v dejstvie Prikazom Ministra Oborony RF № 626 ot 10 oktyabrya 2019 g. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420223915
9. *Strategiya razvitiya informacionnogo obschestva v RF na 2017 – 2030 gg.* Moskva, 2017.
10. Savinkin A.E. Rossijskaya nauka pobezhdat': Sirijskij opyt. *Voenno-akademicheskij zhurnal*. 2018; № 2 (18): 5 – 27.
11. Shmeleva E.A. Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda vuza: prostranstvo razvitiya. *Nauchnyj poisk*. 2012; № 1 (3): 14 – 17.
12. Alehin I.A., Titova M.Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya i razvitiya avtoriteta oficera v voinskom kollektive. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2009; № 4 (36): 118 – 122.
13. Alehin I.A., Nizikov M.A. Duhovnost' i nravstvennost' russkogo oficera: istoriya i sovremennost'. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2013; № 4 (52): 16 – 24.
14. Alehin I.A., Achkasov N.B., Bashkircev V.P. i dr. *Voennaya pedagogika:* Uchebnik dlya voennyh vuzov. Sankt-Peterburg, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00710

Zaytsev A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kaliningrad State Technical University (Kaliningrad Russia), E-mail: aaz39@rambler.ru*
Kosenkov O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaliningrad State Technical University (Kaliningrad Russia), E-mail: aaz39@rambler.ru*
Magomedov R.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*

MAINTAINING THE PHYSICAL CONDITION OF MARINE SPECIALISTS DURING VOYAGES. A method for reducing the influence of physical inactivity on the body of marine specialists in a cruise based on training of strength qualities in a limited space is proposed. Bodyweight exercises are the basis of strength training complexes. The leading strength qualities are strength endurance and maximum strength. Organizational conditions for independent strength exercises are proposed. The construction of the method of maintaining physical conditioning in the limited space is based on the use of strength exercises with their own weight. The authors conclude that the maintenance of the physical condition of marine specialists on their trip in the limited space should be carried out on the basis of independent exercises of force exercises aimed at the development of maximum strength, strength endurance and speed-strength qualities.

Key words: **marine specialists, physical inactivity, strength qualities, training in confined space.**

А.А. Зайцев, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет», г. Калининград, E-mail: aaz39@rambler.ru*
О.Н. Косенков, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет», г. Калининград, E-mail: kosenkov.oleg@gmail.com*
Р.Р. Магомедов, *д-р пед. наук, проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*

МЕТОДИКА ПОДДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КОНДИЦИЙ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ РЕЙСА

Предложен способ снижения влияния гиподинамии на организм морских специалистов в условиях рейса на основе тренировки силовых качеств в ограниченном пространстве. Основой комплексов силовых упражнений являются упражнения с собственным весом. Ведущими силовыми качествами являются силовая выносливость и максимальная сила. Предложены организационные условия самостоятельных занятий силовыми упражнениями. Построение методики поддержания физических кондиций в условиях ограниченного пространства основывается на использовании силовых упражнений с собственным весом. Авторы делают вывод о том, что поддержание физических кондиций морских специалистов в рейсе в условиях ограниченного пространства должно осуществляться на основе самостоятельных занятий силовыми упражнениями, направленными на развитие максимальной силы, силовой выносливости и скоростно-силовых качеств.

Ключевые слова: **морские специалисты, гиподинамия, силовые качества, тренировка в ограниченном пространстве.**

Значительную часть своей жизни моряк проводит в море. Работа на флоте в дальних рейсах специфична. Резко изменились условия и напряженность труда плавсостава, встали на повестку дня вопросы активной адаптации к различным факторам окружающей среды. Если проанализировать заболеваемость моряков торгового флота, работников рыбопромысловых судов, на первом месте оказываются болезни сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта, вызванные в первую очередь нервными перенапряжениями, сниженной двигательной активностью, неблагоприятными производственными факторами. Предотвратить болезнь, сохранить здоровье людей, работающих в море, создать положительные мотивы их профессиональной деятельности, снять перенапряжение – вот задача, которую нужно решать средствами профилактики как на борту судна, так и на берегу. Практические средства укрепления защитных свойств организма зачастую просты, не требуют сложной аппаратуры, но должны осуществляться систематически и последовательно.

Целью настоящего исследования стала разработка способа поддержания физических кондиций морских специалистов в условиях рейса. Данная методика реализуется при подготовке курсантов морского вуза.

В качестве методов изучения заявленной проблемы выбраны теоретический анализ и обобщение исследований по физической тренировке в условиях ограниченного пространства, педагогический эксперимент и контрольные испытания. Исследования проводились с курсантами морского вуза, проходивших практику на парусник «Крузенштерн» в течение 1,5 месяцев.

Большинство судовых профессий связаны с выполнением большого количества стереотипно повторяющихся мышечных напряжений небольшой интенсивности, длительным поддержанием вынужденных рабочих поз, преодолением монотонии, существенным напряжением зрения. Трудовая деятельность включает в себя трудовую нагрузку, определяемую ее характером и особенностями условий производственной среды, а также функциональным напряжением организма как ответ на эту нагрузку [1 – 5]. Статистическими исследованиями Всемирной организаций здравоохранения (ВОЗ) выявлено, что более 50% зарегистрированных случаев профессиональных заболеваний вызвано условиями и характером труда, связанными с нерациональной организацией рабочего места, напряженной рабочей позой, сниженной двигательной активностью – гиподинамией. Особо следует остановиться на последнем факторе. Объем двигательной активности на борту судна составляет в среднем около 60% того количества движений, которое человек выполняет на берегу. Это вызывает ослабление мускулатуры, вялость связочного аппарата, ведет к искривлению позвоночника, сутулости, появлению болей в шее и пояснице, пониженной переносимости физической нагрузки. Наиболее разрушительное действие гиподинамия оказывает на сердечно-сосудистую систему, способствуя раннему возникновению таких заболеваний, как гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца. Естественно, указанные изменения в организме снижают работоспособность моряков.

Согласно представлениям медиков и физиологов, если человек находится в хорошей кондиции, то он физически здоров и психически уравновешен. В спортивной физиологии понятие «кондиция» означает функциональное состояние тренированности органов, ведающих транспортом кислорода, т.е. имеется в виду состояние кардиореспираторной системы, включая газообмен [5, с. 75].

В экспериментах, проведенных на добровольцах (хорошо тренированных здоровых студентах), которые были подвергнуты постельному режиму в течение шести недель, было отмечено уменьшение мышечной массы, обеднение костей скелета кальцием, уменьшение объема циркулирующей крови, снижение силы сердечной мышцы, замедление реакции. Кондиции испытуемых резко снизились. Если до эксперимента они выполняли стандартную работу на велоэргометре на пульсе 120 уд/мин, то после эксперимента пульс составил 170 уд/мин. На восстановление кондиций потребовалось два месяца тренировок. Учитывая, что морские специалисты находятся в условиях замкнутого ограниченного пространства, рекомендации, связанные с использованием циклических упражнений (ходьба, бег, плавание и т.п.), вряд ли могут быть реализованы в условиях судна. Поэтому для выработки рекомендаций следует обратиться к методикам, внедряемым для различных контингентов лиц, вынужденно находящихся в ограниченном пространстве [2; 3]. В табл. 1 представлены наиболее распространенные способы повышения физических кондиций с использованием силовых упражнений. Кроссфит – суть тренировочного занятия заключается в том, что упражнения выполняются в форме круговой тренировки, то есть занимающийся делает упражнения одно за другим с минимальным отдыхом между ними или без него. Упражнения носят как аэробный, так анаэробный характер. Упражнения выполняются как с собственным весом, так и со свободными отягощениями (штанга, гири). Так как в тренировках по кроссфиту используется множество разнообразных и многосуставных упражнений, достигается эффект всестороннего развития мышечно-связочного аппарата человека и его функциональных систем.

Методика Пола Уайда и Чарльза Бронсона [1; 4] – систематизированная тренировка заключенных в камере. Тренировочные занятия проходят в камере заключения с использование подручных средств (стул, стол, полотенце), с весом собственного тела, при возможности используется вес тела сокамерника. Упражнения выполняются как в динамическом, так и статическом режимах. Предлагаются комплексы упражнений для занимающихся от начального до высокого уровня физической подготовленности. Калистеника – упражнения с весом собственного тела. Преобладание упражнений силового характера, выполняемых с весом собственного тела с использованием гимнастической перекладины (турника).

Таким образом, теоретический анализ популярных методик тренировки в ограниченном пространстве позволяет сделать утверждение о том, что ведущим качеством для поддержания физических кондиций является сила мышц рук, ног, туловища в различных ее проявлениях. Следовательно, построение методики поддержания физических кондиций в условиях ограниченного пространства может осуществляться на использовании силовых упражнений с собственным весом. Исходя из данного заключения, предлагается способ подбора комплексов силовых упражнений, учитывающих индивидуальные особенности и предпочтения занимающегося. Для этого была составлена табл. 2. При составлении комплекса самостоятельного тренировочного занятия в условиях ограниченного пространства необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

– выбрать из табл. 2 одно упражнение для каждой группы мышц;

– на первой стадии тренировочного процесса выполнять по одному подходу к каждому выбранному упражнению;

– для следующего тренировочного занятия выбираются упражнения, которые не были включены в предыдущее занятие;

– в процессе тренировки наступит момент, когда после выполнения всего комплекса появится чувство, что еще «остались силы», в этом случае следует повторить упражнения в той же дозировке;

– продолжительность занятия от 20 – 30 минут до одного часа;

– частота занятий в неделю зависит от особенностей восстановления. Как правило, для организма взрослого человека рекомендуется чередовать нагрузку и отдых следующим образом: один день – тренировочное занятие и один день отдыха;

– после выполнения комплекса силовых упражнений необходимо выполнить упражнения на гибкость.

Разработанная методика была апробирована в педагогическом эксперименте. В начале и конце эксперимента курсанты сдавали контрольные нормативы по физической подготовке, предусмотренные программой по физической культуре: бег 100 м, бег 3000 м, подтягивание на перекладине. Было установлено, что курсанты (48 чел.), поддерживающие свои фи-

Таблица 1

Характеристика методик повышения физических кондиций
в условиях ограниченного пространства

Методика	Достоинства	Недостатки
1. Кроссфит	– всестороннее развитие мышц и связок; – развитие выносливости, силовой выносливости, взрывной силы, гибкости; – укрепление функциональных систем организма человека	– необходимость в использовании специальной тренировочной площадки; – необходимость в использовании свободных отягощений (штанга, гири): – нужны навыки выполнения тяжелоатлетических упражнений, выполняемых со штангой, таких как рывок, толчок, протяжка штанги, приседания и становая тяга штанги
2. Тренировка по способу Пола Уайда и Чарльза Бронсона	– для тренировки не требуется специального оборудования; – всестороннее развитие всех групп мышц и связочного аппарата	– много времени уделяется изометрическим упражнениям
3. Калистеника	– гармоничное развитие максимальной силы и силовой выносливости; – развитие гибкости в суставах рук	– необходимость в использовании турника в тренировочном процессе; – преобладающее развитие мышц плечевого пояса и спины над мышцами ног

Таблица 2

Упражнения для поддержания физических кондиций
в условиях ограниченного пространства

Группа мышц	Упражнения						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
1. Мышцы бедра	Приседания, руки за головой	Приседания в выпаде вперед	Приседания на одной ноге	Выпады вперед	Подъем на стул одной ногой	Приседания на стуле стоя на одной ноге	выпрыгивания в высоту с места
2. Мышцы груди, трехглавые мышцы плеча (трицепсы), дельтовидные мышцы	Сгибание – разгибание рук в упоре лежа	Сгибание – разгибание руки в упоре на одной руке	Сгибание – разгибание рук в упоре лежа с хлопком ладонями	Обратные сгибания – разгибания рук в упоре от стула	Глубокие сгибания – разгибания рук в упоре лежа от пола	Сгибания – разгибания рук в упоре лежа, ноги выше головы	Сгибание – разгибание рук в стойке на руках у стенки
3. Мышцы спины	Наклоны туловища вперед, прогнувшись	Из положения лежа на животе, ноги закреплены, подъемы туловища, руки произвольно	«Мост», лежа на спине	Стойка «Смирно» у стены	Руки перед грудью с полотенцем, растягивание в стороны	Руки с полотенцем вверху, опускание рук через стороны	
4. Мышцы брюшного пресса	Подъем туловища из положения лежа на спине	Подъем ног из положения лежа на спине	Подъем туловища, лежа на боку	Подъем ног, сидя на стуле	«Маятник» ногами в стороны, лежа на спине	«Планка» на полу в упоре на локтях	Подъем ног, лежа на спине, в стойку на лопатках
5. Мышцы голени	Прыжки на скакалке	Подъемы на носки, стоя	Подъем на носки в положении сидя на стуле	Подъем на носки в положении упор в наклоне вперед	Подъем носков, стоя на пятках	Прыжки вверх на носках	

зические кондиции согласно предложенным рекомендациям, справились с зачетными нормативами и их физические кондиции не снизились. Курсанты, проигнорировавшие рекомендации руководителя практики, резко снизили свои физические кондиции, особенно в тестах в беге на выносливость и подтягивании на перекладине.

Таким образом, успешное решение проблемы путем внедрения методики поддержания физических кондиций морских специалистов в условиях рейса возможно при соблюдении следующих рекомендаций:

1. Поддержание физических кондиций морских специалистов в рейсе в условиях ограниченного пространства должно осуществляться на основе самостоятельных занятий силовыми упражнениями, направленными на развитие максимальной силы, силовой выносливости и скоростно-силовых качеств.

2. Объем упражнений на отдельном тренировочном занятии должен распределяться в следующей пропорции: 65% – упражнения для развития силовой выносливости; 25% – упражнения для развития максимальной силы; 10% – упражнения для развития скоростной силы.

3. Организационными условиями самостоятельных занятий силовыми упражнениями в условиях ограниченного пространства являются: продолжительность одного занятия – от 20 – 30 мин до одного часа; частота занятий – через день; темп выполнения – средний, время выполнения – до снижения темпа, набор упражнений в комплексе – по одному для каждой группы мышц.

Библиографический список

1. Бронсон Ч. *Фитнес в одиночной камере*. Available at: http://zhimlezha.ru/wp-content/uploads/CHarlz-Bronson.-Fitnes-v-odinochnoy-kamere.-2007.pdf
2. Зайцев А.А., Ковалев А.А. *Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств*: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции: в 2 т. Иркутск, 2017; Т. 1: 117 – 120.
3. Силкин Н.Н., Косицкая С.Ю. Кроссфит в системе МВД. *Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств*: материалы XVII Международной научно-практической конференции. Иркутск, 2015: 153 – 156.
4. Уайд П. *Тренировочная зона 2. Продвинутые техники физических тренировок*. Санкт-Петербург, 2015.
5. Хедман Р. *Спортивная физиология*. Перевод со шведского; предисловие Л.А. Иоффе. Москва, 1980.

References

1. Bronson Ch. *Fitnes v odinochnoj kamere*. Available at: http://zhimlezha.ru/wp-content/uploads/CHarlz-Bronson.-Fitnes-v-odinochnoy-kamere.-2007.pdf
2. Zajcev A.A., Kovalev A.A. *Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nyh organizacij i sotrudnikov silovyh vedomstv*: sbornik materialov XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 t. Irkutsk, 2017; T. 1: 117 – 120.
3. Silkin N.N., Kosickaya S.Yu. Krossfit v sisteme MVD. Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nyh organizacij i sotrudnikov silovyh vedomstv: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Irkutsk, 2015: 153 156.
4. Uajd P. Trenirovochnaya zona 2. Prodvinutye tehniki fizicheskih trenirovok. Sankt-Peterburg, 2015. http://www.ozon.ru/context/detail/id/26010951/
5. Hedman R. *Sportivnaya fiziologiya*. Perevod so shvedskogo; predislovie L.A. Ioffe. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 29.07.20

УДК 37.018 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00711

***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

ROLE OF EXCURSIONS IN ECOLOGICAL EDUCATION OF ELEMENTARY STUDENTS. The article examines the theoretical issues of environmental education in primary school and the methodology for studying the environment using one of the forms of the educational process – a natural history excursion. It is recommended that teachers of general education organizations educate primary schoolchildren ecologically using the example of local, natural landscapes. To get acquainted with the diverse natural world of the Republic of Bashkortostan, learn how to navigate in it, conduct independent observations and apply available measures for environmental protection – all this will ensure the correct conduct of ecological excursions. During excursions, it is necessary to introduce students to the various ecosystems located within the settlement: parks, forests, meadows, rivers, lakes, etc.

Key words: **environmental education, environment, environmental excursion, teacher, elementary school, elementary school students.**

***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

РОЛЬ ЭКСКУРСИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В данной статье рассматриваются теоретические вопросы экологического образования в начальной школе и методика изучения окружающей среды с использованием одной из форм образовательного процесса – природоведческой экскурсии. Педагогам общеобразовательных организаций рекомендуется экологически образовывать младших школьников на примере местных, естественных ландшафтов. Экологическая экскурсия позволяет изучить многообразие растительного и животного мира природной среды родного края, познакомиться с явлениями неживой природы, научиться проведению наблюдений и исследований, формировать правильное, уважительное отношение к родной природе. В период проведения экскурсий необходимо представлять учащимся различные экосистемы, расположенные в пределах населенного пункта: парки, леса, луга, реки, озёра и т.д.

Ключевые слова: **экологическое образование, окружающая среда, экологическая экскурсия, педагог, начальная школа, младшие школьники.**

На современном этапе развития человечества в теоретических вопросах образования и педагогической практике отражается одно из важных направлений – формирование у подрастающего поколения правильного, ответственного отношения к природным богатствам родного края, уважительного отношения к растениям и животным, чувства защиты, охраны и восполнения запасов окружающей природной среды. Для решения этих вопросов необходимо воспитывать ответственность за состояние природы, изучать правила поведения в природе, начиная с детского возраста, чтобы эти правила сформировались в норму поведения каждого человека.

В непрерывном процессе экологического образования одно из главных мест принадлежит начальной школе, в которой младшие школьники обогащаются знаниями о природной и социальной среде, познают целостную картину мира, у них формируется исследовательское, нравственно-эстетическое отношение к окружающему миру.

Сензитивным периодом для продуктивного обучения, воспитания и развития является младший школьный возраст. В этот период развития дети проходят процесс социализации, у них формируются отношения между сверстниками и взрослыми, активно проявляется интерес к общественным явлениям, мотивам поведения, рефлексии. Особенно ярко в этот период развития у учащихся начальных классов проявляется творческая активность. Личность ребёнка получает новый статус, новую социальную роль – школьник, то есть участник общественно значимой педагогической деятельности – образовательной, которая требует немалого приложения усилий. Педагогам и родителям необходимо учитывать, что дети младшего школьного возраста отличаются такими психолого-пе-

дагогическими особенностями, как эмоциональность, быстрая утомляемость, неустойчивость внимания, тревожность, повышенная возбудимость и т.д.

Одним из важных педагогических факторов образования и развития учащихся начальных классов является живая природа. Общаясь с живой природой, познавая предметы и явления окружающей среды, дети младшего школьного возраста постепенно узнают мир, в котором они проживают, делают открытия чудесного многообразия растений и животных, анализируют роль природных богатств в жизни людей, выявляют необходимость познания природы, сочувствуют и переживают за ее сохранение для будущих поколений, стараются заботиться о приумножении природных богатств.

Важными объектами стандартизации в экологическом образовании школьников являются структура и содержание образовательной программы. Экология как наука представляет сложную структуру с междисциплинарным содержанием. Основным стержнем формирования экологической культуры у обучающихся начальных классов, развития уважительного отношения к природе является содержание образовательной программы начальной школы, в которой реализуется информация о живой и неживой природе, о формах взаимодействия общества с окружающей природой, о ценностях и природных богатствах. Например, такие предметы, как русский язык, литературное чтение, музыка, изобразительное искусство и т.д. способствуют формированию нравственно-эстетического отношения к природной среде, развитию оценки и самооценки поведения в природе, полноценному общению с природой и правильному поведению в ней.

Анализ деятельности детей показал, что младшим школьникам намного проще оценивать нравственную сторону представляемых им ситуаций, чем придумывать продолжение для этих историй. То есть обучающиеся чаще всего понимают нравственные нормы экологически оправданного поведения, но не умеют применять их в практической деятельности. Школьники имеют неполные представления о нормах и правилах экологически правильного поведения в природе, в представленной ситуации ориентируются на личные эгоистические интересы и потребности. Дети не могут придумать варианты развития ситуации, спрогнозировать оптимальный способ ее разрешения с точки зрения принципов экологической этики. В ходе выполнения заданий им нужна постоянная поддержка педагога.

Экологическое образование учащихся начальных классов предполагает формирование следующих видов отношений к окружающей социальной, природной среде: познавательно-исследовательское, нравственно-эстетическое, деятельностно-практическое. Для достижения поставленной цели педагог в образовательной деятельности использует различные формы обучения. Наиболее эффективной формой работы по формированию правильного отношения школьников к природе является урок-экскурсия. Воспитательно-образовательное значение природоведческой экскурсии заключается в том, что ребёнок находится в тесном контакте с окружающей природой. «Экскурсия способствует накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта детей; помогает установить связь между теорией и практикой, связь образования с жизнью; с помощью экскурсии решаются задачи экологического воспитания, развивается чувство ответственности за сохранение природных богатств родного края» [1, с. 31].

Образовательная область «Окружающий мир» в начальной общеобразовательной школе реализуется в программах, содержание которых экологизировано, экологические понятия формируются с использованием в учебном процессе принципов систематичности и преемственности, усвоению знаний по экологии способствуют следующие компоненты: причинно-следственное и мотивированное раскрытие экологических явлений, экологических определений; использование опытно-исследовательских занятий экологического содержания; обобщение, повторение и закрепление знаний при изучении экологических понятий; обязательное использование природного материала своей местности. В программное содержание включены различные научные направления, а взаимосвязь «природа – человек – общество» изучается в их органическом, неразрывном единстве. Такая тактика на этапе начального общего образования способствует формированию у младших школьников начал целостного представления об окружающей природной среде, о роли и значении в ней человечества.

На уроках окружающего мира изучаются природные и социальные взаимосвязи. Например, в образовательную программу второго класса четырёхлетней начальной школы включено ознакомление детей с основными природоведческими понятиями, такими как «природа», «неживая природа», «живая природа», «окружающая среда», «культурные растения», «дикорастущие растения», «домашние животные», «дикие животные» и др. В целях развития у обучающихся начальной школы экологического мышления на доступном уровне раскрываются различные экологические понятия: «экология», «экологические связи», «экологическая тропа», «экологические цепи», «экосистема» и т.д. В процессе «экологического образования детей младшего школьного возраста на уроках и во внеурочной деятельности большое внимание уделяется вопросам воспитания бережного отношения к миру растений и животных, формированию правил поведения в природной среде» [2, с. 7].

В процессе становления и развития уважительного отношения к природе у младших школьников на первом этапе происходит усвоение экологических понятий, законов; формирование практических навыков и ценностных ориентаций. На втором этапе дети используют полученные знания, умения и навыки в учебной деятельности, в игровой деятельности, во время уроков-экскурсий. На следующем этапе экологического образования младшие школьники применяют освоенные экологические знания, умения и навыки в реальных ситуациях, используют в организации пропагандистской работе и т.д. Последний этап формирования экологической культуры у учащихся начальных классов рассматривается как высокий уровень развития ответственного отношения к природе и характеризуется тем, что дети по отношению к окружающей среде применяют и экологические знания, и правила поведения [3].

На подготовительном этапе исследовательской работы были сформулированы уровни экологического образования учащихся начальной школы на основе выделенных критериев оценки [4]. Учащимся второго класса начальной школы Миякинского района было предложено выполнить десять заданий. Полный, правильный ответ оценивался в три балла; задание, выполненное не до конца, оценивалось в два балла, и ноль баллов получал ученик, если задание было не выполнено или ответ на вопрос теста был неправильный.

Приведем в качестве примера некоторые диагностические задания для обучающихся на констатирующем этапе исследования. Для проверки базы знаний и опыта творчества детей был предложено следующее задание: «Распределите представленные объекты на две группы – «живая природа» и «неживая природа»: карась, дятел, солнце, подорожник, человек, луна, ромашка, кузнечик, дождь, снег, сосна, камень». Правильно распределили объекты по группам 74% опрошенных, а 26% выполнили задание не полностью. Младшим школьникам было дано следующее задание: «Объясните своими словами, чем отличается кустарник от травы, дерево от кустарника». 72% учащихся ответили верно (кустарник отличается от травы тем, что он более высокий, у него несколько толстых и твердых стеблей (стволов). Дерево выше кустарника, у него один очень твердый, толстый ствол), 13% обучающихся дали недостаточно полный ответ, и 15% детей не ответили на поставленный вопрос. На вопрос теста: «Какие растения в нашем лесу ты знаешь?» 31% обучающихся назвали 10 растений (берёза, дуб, сосна, липа, шиповник, малина, ежевика, земляника, клён, калина); 64% школьников назвали 7 растений и 5% назвали всего 3 растения. Для определения уровня мыслительных процессов учащихся было предложено следующее задание: «Назовите общие и отличительные признаки льда и снега». 32% детей перечислили все признаки (общие: тает, превращается в воду, бывает только при температуре ниже нуля градусов. Отличительные: снег белый, непрозрачный, рыхлый; лёд бесцветный, прозрачный, твёрдый). Верный ответ на вопрос «Что является причиной загрязнения воздуха?» был сформулирован 46% опрошенных (причиной загрязнения воздуха является деятельность человека, выхлопные газы машин, выбросы заводов в атмосферу, экологические катастрофы.); 54% детей назвали только одну причину. Вопрос теста «Зимой птицам трудно прокормиться. Будешь ли ты летом и осенью заготавливать корм для них?» позволяет определить уровень экологического сознания у второклассников. 60% детей ответили, что они каждый год заготавливают корм для птиц и подкармливают их; 33% учащихся считают, что они, может быть, этим займутся в этом году; 7% ответили, что им это неинтересно. Сформированность экологических отношений у детей проверялась с помощью следующего задания: «Докажи ребятам, что нельзя обламывать ветки деревьев, стучать по дереву палкой». Верно сформулировали свой ответ 36% учащихся (если все будут обламывать ветки, дерево заболеет, на нём будет меньше листвы, оно будет меньше вырабатывать кислород. Стук палкой может напугать птиц, насекомых, они могут погибнуть); 50% опрошенных пытались доказать, но сделали неверные выводы; 14% не смогли сформулировать свой ответ.

По итогам тестирования можно констатировать, что в классе высокий уровень экологической образованности имеют 41% второклассников, средний уровень – 43%, низкий уровень – 16%. Полученные результаты тестирования младших школьников показали, что необходимо провести дополнительную работу по формированию у детей природоведческих знаний и умений, которые способствовали бы воспитанию экологически культурной личности. Для этого был составлен календарно-тематический план по включению экскурсий в учебный процесс образовательной области «Окружающий мир».

С целью повышения уровня экологической образованности у младших школьников в тематическое планирование уроков окружающего мира были включены различные природоведческие экскурсии. Например, во время экскурсии в парк учащиеся продемонстрировали несложные правила поведения в окружающей природной среде, закрепили полученные на уроках знания в процессе природоведческой игры «Живой предмет или неживой предмет». С целью расширения представления школьников о лесном пространстве, знакомства учащихся с лекарственными растениями, произрастающими в местности родного края, воспитания бережного отношения к растениям и животным леса, к родной природе, умения видеть ее красоту была проведена экскурсия «Лесная тропинка летом» [5].

За сезонными изменениями в осеннее время года школьники наблюдали во время экскурсии «Осень в природе». На экскурсии по теме «Особенности неживой природы» второклассники познакомились с некоторыми свойствами воды, воздуха, их значением для человека, животных, растений; выяснили основные причины и последствия загрязнения воды, воздуха; раскрыли важные меры по охране чистоты воды и воздуха; выделили правила экономичного использования воды в бытовых условиях. На экскурсии «Зимняя сказка» дети проводили наблюдения за особенностями приспособления растений и животных к зимним

холодам, сравнивали глубину снежного покрова в лесной зоне и на открытом пространстве, обсуждали правила оказания помощи животным в зимний период и т.д. [6].

После реализации плана по проведению экскурсий было проведено повторное тестирование школьников. По итоговым результатам исследования высокий уровень экологической образованности показали 55% детей, средний уровень – 39%, низкий уровень – 6%, что подтверждает выдвинутое нами предположение о том, что использование различных природоведческих экскурсий в учебном процессе способствует более высокому уровню экологического образования обучающихся начальной школы.

Библиографический список

1. Ахияров К.Ш., Петрова Т.И., Наумова Л.Г. *Экологическое образование: опыт, прогнозы:* монография. Стерлитамак: Стерлитамак: Государственный педагогический институт, 2001.
2. *Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе:* учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 1999.
3. Моисеева Л.В. *Диагностические методики в системе экологического образования*. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1996.
4. Петрова Т.И. Экологическое образование младших школьников на уроках окружающего мира. *Вестник НИЦ МИСИ: Актуальные вопросы современной науки:* электронный международный научный журнал. Москва: НИЦ МИСИ. 2017; № 2: 17 – 22. Available at: https://nicmisi.ru/wp-content/uploads
5. Васильева Л.В. По лесной тропинке. *Начальная школа.* 2007; № 7: 83.
6. Жумабекова Р.Р. Экскурсия – одна из форм экологического образования младших школьников. *Психология и педагогика XXI века. Современные проблемы и перспективы:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: АЭТЕРНА, 2017: 74 – 76.

References

1. Ahiyarov K.Sh., Petrova T.I., Naumova L.G. *`Ekologicheskoe obrazovanie: opyt, prognozy:* monografiya. Sterlitamak: Sterlitamak: Gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2001.
2. *Oznakomlenie s okruzhayuschim mirom. Prirodovedenie: Metodika prepodavaniya v nachal'noj shkole:* uchebnoe posobie dlya studentov srednih i vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 1999.
3. Moiseeva L.V. *Diagnosticheskie metodiki v sisteme `ekologicheskogo obrazovaniya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, 1996.
4. Petrova T.I. `Ekologicheskoe obrazovanie mladshih shkol'nikov na urokah okruzhayuschego mira. *Vestnik NIC MISI: Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki:* `elektronnyj mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. Moskva: NIC MISI. 2017; № 2: 17 – 22. Available at: https://nicmisi.ru/wp-content/uploads
5. Vasil'eva L.V. Po lesnoj tropinke. *Nachal'naya shkola.* 2007; № 7: 83.
6. Zhumabekova R.R. `Ekskursiya – odna iz form `ekologicheskogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Psihologiya i pedagogika XXI veka. Sovremennye problemy i perspektivy:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`ETERNA, 2017: 74 – 76.

Статья поступила в редакцию 04.08.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00712

Popova R.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ripopova@herzen.spb.ru*

Shchetinina E.S.*, Master of Education, documentary specialist, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: lsch18@mail.ru*

TRAINING OF MASTERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY FOR HEALTH-PROMOTING ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN. The article presents possible directions of training masters of education in the field of life safety for the organization of health-preserving activities of schoolchildren. The authors define some content lines, taking into account which subject-profile modules are to be developed, determine the structural and content characteristics of subject-profile modules. On the basis of the modular approach, the subject-profile modules "Modern problems of health preservation in education", "Research activities in the field of health preservation", "Applied aspects of health preservation in education" have been developed. The modules are of a complex nature and are implemented during the study of theoretical disciplines, design and technological practice, research work when teaching masters in "Pedagogical Education" (profile "Health-preserving activities in an educational organization").

Key words: **modular approach, modules, content lines, health-preserving activity.**

Р.И. Попова*, канд. пед. наук, доц., РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ripopova@herzen.spb.ru*

Е.С. Щетинина*, магистр образования, документовед, РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lsch18@mail.ru*

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены возможные направления подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности к организации здоровьесберегающей деятельности школьников; выявлены содержательные линии, с учетом которых разработаны предметно-профильные модули; определена структурно-содержательная характеристика предметно-профильных модулей. На основе модульного подхода разработаны предметно-профильные модули «Современные проблемы здоровьесбережения в образовании», «Научно-исследовательская деятельность в области здоровьесбережения», «Прикладные аспекты здоровьесбережения в образовании». Модули имеют комплексный характер и реализуются в период изучения теоретических дисциплин, проектно-технологической практики, научно-исследовательской работы при обучении магистров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Здоровьесберегающая деятельность в образовательной организации»).

Ключевые слова: **модульный подход, модули, содержательные линии, здоровьесберегающая деятельность**.

В настоящее время в мировоззрении современного общества происходят изменения, которые определяются осознанием важности здоровья населения в условиях усложнения социальных, экономических, экологических факторов. В сложившейся ситуации образовательные учреждениях различных уровней становятся важным элементом системы здоровьясбережения.

Анализ литературы позволяет констатировать, что развиваются теоретические, методологические и методические основы здоровьесберегающей деятельности педагога, разрабатываются нормативно-правовые документы, регламентирующие различные аспекты здоровьесебережения в образовательной организации; используются здоровьесберегающие ресурсы образовательных организаций различных уровней.

Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности педагога раскрыты в трудах В.С. Безрукова, С.М. Десятова, О.Ф. Жукова, М.Г. Колесникова и других ученых [1 – 4]. Исследователи рассматривают различные аспекты здоровьесбережения, в том числе его важную роль, сущность, принципы, содержание.

Рассмотрим подходы исследователей к определению понятия «здоровьесберегающая деятельность». По мнению О.Ф. Жукова, здоровьесберегающая деятельность рассматривается как сочетание принципов, средств, методов, приемов педагогической работы, которые добавляют традиционные методики и технологии обучения и воспитания и наполняют их признаками здоровьесбережения [5].

С точки зрения М.Б. Федорцевой, здоровьесберегающая деятельность педагога рассматривается как часть профессиональной педагогической деятельности, направленной на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для сохранения здоровья ребенка на каждом занятии и в свободной деятельности [6, с. 129 – 130].

Принимая во внимание представленные определения, под здоровьесберегающей деятельностью магистров образования в области безопасности жизнедеятельности мы понимаем процесс обучения в ходе освоения предметно-профильных дисциплин с учетом их практической деятельности, позволяющих организовывать образовательный процесс с учетом сохранения здоровья его участников.

Реализация стандартов второго поколения общего образования в условиях осознания приоритета ценности здоровья школьников требует изменений подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности. В связи с этим необходим пересмотр содержания подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. Одним из средств такой подготовки могут стать разработанные нами модули «Современные проблемы здоровьесбережения в образовании», «Научно- исследовательская деятельность в области здоровьесбережения», «Прикладные аспекты здоровьесбережения в образовании», разработанные для магистерской программы «Здоровьесберегающая деятельность в образовательной организации».

При разработке модулей мы учитывали:

– выделение интегративных связей дисциплин модуля;
– опыт прохождения различных видов практик в бакалавриате;
– увеличение доли самостоятельности в обучении.

Также важным направлением исследования явилось выделение содержательных линий в подготовке магистров, что позволило отразить их в содержании дисциплин модулей:

– направления развития образования в области здоровьесбережения;
– методологические основы здоровьесберегающего образования;
– содержание и структура здоровьесберегающего образовательного процесса
– моделирование здоровьесберегающего образовательного процесса.

Выделенные содержательные линии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Содержательные линии предметно-профильных модулей подготовки магистров

Содержательные линии	Дидактические единицы
Направления развития образования в области здоровьесбережения	основные направления здровьесбережения в отечественном и зарубежном образовании; инновации в развитии здоровьесберегающего образования; проблемы здоровьесбережения в образовательном процессе
Методологические основы здоровьесберегающего образования	методологические подходы и принципы в исследовании проблем здоровьесберегающего образования; виды педагогических исследований в области здоровьесберегающего образования; инновационные процессы в развитии образования в области здоровьесбережения
Содержание и структура здоровьесберегающего образовательного процесса	задачи здоровьесберегающего образования; специфика содержания здоровьесберегающего образования; особенности методов здоровьесберегающего образования; специфика использования форм обучения в здоровьесберегающем образовании; требования к организации внеурочной деятельности по формированию здорового и безопасного образа жизни; особенности средств обучения; особенности диагностики, оценивания и коррекции результатов обучения в области здоровьесберегающего образования
Моделирование здоровьесберегающего образовательного процесса	современные подходы к моделированию образовательного процесса с учетом требований здоровьесбережения; особенности проектной деятельности педагога в области здоровьесбережения; исследовательская деятельность педагога в олласти здоровьесберегающего образования

Согласно анализу материалов таблицы 1 содержание различных направлений здоровьесберегающей деятельности осуществляется в результате сочетания представленных содержательных линий.

Рассмотрим подробнее содержание и структуру выделенных модулей: «Современные проблемы здоровьесбережения в образовании», «Научно- исследовательская деятельность в области здоровьесбережения», «Прикладные аспекты здоровьесбережения в образовании».

Модуль, затрагивающий современное состояние здоровьесбережения в образовании, называется «Современные проблемы здоровьесбережения в образовании». Указанный модуль предполагает стимулирование профессиональной мотивации к овладению профессиональными компетенциями при получении методических знаний в различных направлениях в области здоровьясбережения в образовании. Формирование компетенций по формированию здорового и безопасного образа жизни, специфики организации и проведению культурно-просветительской работы в области здоровьесбережения осуществляется с учетом компетенций, усвоенных в бакалавриате.

В структуру данного модуля входят дисциплины «Правовые аспекты здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации», «Государственная политика в области здоровьесбережения», «Актуальные проблемы здоровьесбережения участников образовательного процесса», «Культурно-просветительская деятельность в области здоровьесбережения в образовании», производственная практика (проектно-технологическая) и др. Указанные дисциплины направлены на формирование готовности проектировать образовательный процесс по здоровьесбережению, отбирать и использовать методы и способы обучения для организации урочных и внеурочных занятий; проектировать и проводить различные типы учебных занятий в области здоровьесбережения.

Так, дисциплина «Актуальные проблемы здоровьесбережения участников образовательного процесса» ориентирована на изучение актуальных вопросов здоровьесбережения в образовании, развития и становления данной предметной области знаний. В рамках дисциплины в 3 и 4 семестре поднимаются вопросы формирования мотивации на сохранение и укрепление здоровья у участников образовательного процесса, построения образовательного процесса с учетом психофизиологических особенностей учащихся, организации просветительской работы среди родителей, а также формирования культуры здоровья обучающихся в условиях внеурочной работы.

Модуль «Научно-исследовательская деятельность в области здоровьесбережения» ориентирован на развитие исследовательских умений, обучающихся в области здоровьесбережения. В процессе изучения данного модуля обучающиеся получат знания, направленные на развитие и совершенствование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для решения профессиональных задач. Особое внимание уделяется теоретическим и научно-исследовательским аспектам в области здоровьесбережения. В данный модуль входят дисциплины «Проектирование педагогических исследований в области здоровьесбережения», «Мониторинг здоровьесбережения обучающихся в образовательном процессе», «Методы интерпритации результатов педагогического исследования в области здоровьесбережения», производственная практика (научно-исследовательская работа) и др.

Дисциплина «Проектирование педагогических исследований в области здоровьесбережения изучается в рамках модуля «Научно-исследовательская деятельность в области здоровьесбережения» в 3 и 4 семестре на 2 курсе магистратуры. В процессе изучения данной дисциплины на лекциях и практиках рассматриваются современные подходы к проектированию исследования в области здоровьесбережения, изучается структура педагогического исследования, её логика, технологии проектирования педагогических исследований в области здоровьесбережения. Студенты овладевают умениями проектировать исследование в профессиональной сфере, а также навыками представления результатов проектирования.

Дисциплины модуля «Прикладные аспекты здоровьесбережения в образовании» ориентированы на развитие и совершенствование профессиональных компетенций магистрантов для решения профессиональных задач, связанных с проектированием содержания в целях популяризации научных знаний и культурных традиций в области здоровьесбережения для различных категорий граждан. Рассматриваются возможности педагогического решения задач здоровьесбережения в образовании, находящихся в основе проектирования различных образовательных, воспитательных, исследовательских, научных и культурно-просветительских программ.

В структуру данного модуля входят следующие дисциплины: «Формирование комфортной и экологически безопасной образовательной среды», «Современные аспекты охраны труда в образовании», «Безопасность жизнедеятельности и индивидуальное здоровье обучающихся» и др.

Дисциплина «Формирование комфортной и экологически безопасной образовательной среды» изучается на 1 курсе магистратуры. В рамках данной дисциплины учащиеся овладевают умениями проектирования комфортной экологически безопасной образовательной среды и измерения уровня экологической безопасности данной среды. Также в её рамках рассматриваются особенности проектной деятельности педагога-организатора безопасности жизнедеятельности по обеспечению безопасной образовательной среды.

Содержательная характеристика указанных модулей представлена в табл. 2.

Таким образом, для реализации здоровьесберегающей деятельности будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности необходимо определение условий, направленных на обеспечение интегративности образовательных модулей.

Таблица 2

Содержательная характеристика предметно-профильной подготовки магистров

Название модуля	Содержательная характеристика
«Современные проблемы здоровьесбережения в образовании».	– цели, задачи, содержание, этапы организации здоровьесберегающей деятельности; – нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию здоровьесбрегающей деятельности в образовательной организации; – направления государственной политики в области здоровьесбережения; – права и обязанности участников образовательного процесса в области здоровьесбережения; – цели, задачи, содержание культурно-просветительской деятельности в области здоровьесбережения в образовании; – этапы культурно-просветительской работы в области здоровьесбережения в образовании; – взаимодействие педагогов и родителей в формировании здорового образа жизни школьников
«Научно- исследовательская деятельность в области здоровьесбережения»	– принципы проектирования педагогических исследований в области здоровьесбережения; – приемы, методы и технологии организации мониторинга здоровьесбережения обучающихся в образовательном процессе; – виды мониторинга здоровьесбережения обучающихся; – методологические подходы и принципы в исследовании проблем здоровьесберегающего образования; – виды педагогических исследований в области здоровьесберегающего образования; – способы представления результатов педагогического исследования в области здоровьесбережения; – современные подходы к моделированию образовательного процесса с учетом требований здоровьесбережения; – особенности проектной деятельности педагога в области здоровьесбережения; – исследовательская деятельность педагога в области здоровьесберегающего образования
«Прикладные аспекты здоровьесбережения в образовании»	– основные направления охраны труда в образовательной организации; – компоненты индивидуального здоровья обучающихся; – диагностика и контроль параметров комфортной и экологически безопасной среды образовательных учреждений; – основные направления обеспечения комфортной и экологически безопасной образовательной среды; – нормативно-правовые документы, регламентирующие экологическую безопасность образовательной организации; – параметры и нормирование комфортной экологически безопасной образовательной среды

Библиографический список

1. Киселева Э.М., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б. Самостоятельная познавательная деятельность как ключевое условие методической подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 49 – 52.
2. Киселева Э.М., Попова Р.И. Структурно-содержательная характеристика вариативного модуля подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.* 2012; № 5: 5 – 158.
3. Костецкая Г.А., Попова Р.И. Подготовка студентов факультета безопасности жизнедеятельности к методической работе по формированию здорового образа жизни школьников. *Здоровьесберегающее образование*. 2013; № 1 (29): 105 – 107.
4. Соломин В.П., Станкевич П.В. Структурно-содержательная модель профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности. *Материалы научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2019: 3 – 6.
5. Жуков О.Ф. Структура, содержание, методика оценки профессиональной готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; №1: 296 – 306.
6. Федорцева М.Б. Здоровьесберегающая деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; № 7: 128 – 134.

References

1. Kiseleva `E.M., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' kak klyuchevoe uslovie metodicheskoj podgotovki buduschih uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 49 – 52.
2. Kiseleva `E.M., Popova R.I. Strukturno-soderzhatel'naya harakteristika variativnogo modulya podgotovki magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki.* 2012; № 5: 5 – 158.
3. Kosteckaya G.A., Popova R.I. Podgotovka studentov fakul'teta bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k metodicheskoj rabote po formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov. *Zdorov'esberegayuschee obrazovanie*. 2013; № 1 (29): 105 – 107.
4. Solomin V.P., Stankevich P.V. Strukturno-soderzhatel'naya model' professional'noj podgotovki bakalavrov po profilyu «Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg: RGPU imeni A.I. Gercena, 2019: 3 – 6.
5. Zhukov O.F. Struktura, soderzhanie, metodika ocenki professional'noj gotovnosti uchitelya k zdorov'esberegayuschej deyatel'nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; №1: 296 – 306.
6. Fedorceva M.B. Zdorov'esberegayuschaya deyatel'nost' pedagoga doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; № 7: 128 – 134.

Статья поступила в редакцию 01.08.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00713

***Saveleva I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saviren1973@mail.ru*
***Saveleva A.E.**, MA Student, Sociology and Psychology Institute, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: Asaveleva.2012@yandex.ru*

CHANGES IN COMPONENTS OF EDUCATIONAL INTERACTION DURING THE TRANSITION TO DISTANCE EDUCATION. The paper explores the problem of replacing the verbal and non-verbal components of pedagogical interaction from traditional classroom with forms of distant interaction. The authors use a set of methods that involve quantitative and qualitative analysis of data obtained in the work with first and second year students majoring in Journalism. The study period covers March – May 2020, which is a transitional period for all educational institutions that were set in an emergent situation of transition to distance learning technologies. As a result of qualitative and quantitative modeling of students' perception of educational interaction, the authors come to the conclusion about the dual nature of the perception of changes, as well as the need to combine traditional forms of interaction with innovative, computer-mediated ones.

Key words: **pedagogical interaction, verbal and nonverbal interaction, distance education technologies, methods of mathematical statistics.**

***И.В. Савельева,** канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saviren1973@mail.ru*
***А.Е. Савельева,** магистрант социально-психологического института, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: Asaveleva.2012@yandex.ru*

ИЗМЕНЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00805.

В работе исследуется проблема замены вербальных и невербальных компонентов педагогической интеракции, присутствующих в традиционном классе, на формы дистанционного взаимодействия. Авторы применяют комплекс методов, предполагающих количественный и качественный анализ данных, полученных в работе со студентами 1 и 2 курсов, обучающихся по направлению «Журналистика». Период проведения исследования захватывает март – май 2020 года, являющийся переходным для всех образовательных учреждений, оказавшихся в ситуации экстренного перехода на дистанционные технологии обучения. В результате квалитативно-квантитативного моделирования восприятия учебной интеракции студентами авторы приходят к выводу о двойственном характере понимания изменений, а также о необходимости сочетания традиционных форм взаимодействия с инновационными, компьютерно-опосредованными.

Ключевые слова: **педагогическая интеракция, вербальное и невербальное взаимодействие, дистанционные образовательные технологии, методы математической статистики.**

Современная ситуация одномоментного перехода высших учебных заведений в режим дистанционного обучения кардинально изменила классическую модель контактного обучения. В условиях всемирной пандемии вируса COVID-19 освоение давно заявивших свою перспективность дистанционных технологий, претендовавших на всеобъемлющее существование и функционирование, однако все еще уступавших место традиционному контактному обучению в аудитории, произошло экстренно и охватило все образовательные учреждения. Уже на первом этапе дистанционного обучения становится очевидным, что привычные формы непосредственного взаимодействия педагога и студентов только частично могут быть перенесены в онлайн-среду, в частности на платформы видеоконференций и онлайн-курсов. Несмотря на то, что синхронные и асинхронные дистанционные образовательные технологии (ДОТ) имеют солидную базу и накопили значительный арсенал технических и методических инструментов, помогающих студенту успешно осваивать выбранную профессию, резкое погружение в дистанционную образовательную среду вызвало ряд трудностей и потребовало значительных усилий от всех участников учебного процесса, аккумуляции интеллектуальных и эмоциональных ресурсов [1 – 4]. В определенной мере пророческими оказались слова Л.С. Выготского об особом статусе активной среды в интерактивной триаде «педагог – ученик – среда» [5, с. 192].

Совместная деятельность педагога и студентов, включающая не только учебные ситуации взаимодействия, но и ситуации межличностного общения, стала действительно интерактивной, несмотря на наблюдаемую элиминацию многих форм педагогической интеракции (далее – ПИ) в ДОТ. Проблема замены контактной модели педагогического взаимодействия на модель дистанционную требует научного изучения и является сегодня одной из актуальных.

Вопрос изучения моделей педагогического взаимодействия в первую очередь связан с фокусом на педагоге как действующем субъекте. Однако с позиции личностно ориентированной модели педагогического общения мы возвращаемся к важному, повторяемому в публикуемой литературе тезису о том, что студенты являются полноправными участниками педагогической коммуникации и интеракции [5; 6; 7]. Делая акцент на категории педагогической интеракции, мы подразумеваем значимость взаимного влияния субъектов педагогического общения друг на друга и таким образом обнаруживаем лакуну в изучении отношения студентов к изменению модели ПИ при переходе к дистанционным технологиям обучения.

Соответственно, актуальность предпринятого исследования обусловлена еще и тем, что недостаточно изучено отношение студентов к переходу на ДОТ. В связи с этим целью исследования стало изучение восприятия студентами интерактивного компонента учебного взаимодействия в результате одномоментного перехода высших учебных заведений на дистанционные формы обучения.

Душой образовательного процесса является педагогическое общение. В.А. Кан-Калик называет общение одной из «пожалуй, самых сложных сфер человеческого бытия» и далее замечает, что «общению человек не учится целенаправленно никогда и нигде» [8, с. 3]. В контексте высшей школы обучение общению – главным образом на уровне деловых и профессиональных связей – рассматривается в качестве одного из ключевых: «Одним из требований к уровню сформированности профессиональной компетенции будущего специалиста является, как бы простым это не казалось, умение общаться» [9, с. 220].

Сегодня концептуализация идеи сотрудничества и субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе ставит в фокус внимания понятие педагогического взаимодействия / педагогической интеракции [6; 10]. Педагогическое взаимодействие определяется как взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, предполагающее процесс их личностного роста и изменения. Оно включает:

- общение в аспекте коммуникативной, перцептивной и интерактивной составляющих;
- выстраивание отношений участниками взаимодействия;
- обучение и воспитание, затрагивающие изменения во всех сферах личности [5].

По мнению А.И. Белоусова и Т.В. Громовой, изменение технологии обучения должно быть направлено «на переориентацию деятельности преподавателя от информационной к организационной», что также предусматривает «повышение уровня активности не только обучающихся, но и преподавателей, а также системное рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в подсистемах «преподаватель – студент», «студент – студент» и др. Благодаря этому облегчается достижение объединяющей всех субъектов ДОТ цели» [3, с. 248].

При переходе к дистанционным формам обучения модель педагогической интеракции претерпевает существенные изменения, т.к. происходит элиминация невербального канала, что только на первом этапе вызывает трудности и требует адаптации к телекоммуникационным технологиям обучения. Затем «ограничения компьютерной среды компенсируются специфическими коммуникационными навыками и умениями, которые приобретают участники общения» [4, с. 142]. Используемый в ДОТ формат видеоконференций или вебинаров существенно ограничивает и формализует ПИ, утрачивается «ценность невербального компонента преподавательской деятельности, который обеспечивается за счет включенности телесного присутствия педагога в процесс коммуникации» [11].

Анализ педагогической интеракции, как считает Е.И. Чиркова, «должен быть связан не только с речевыми функциями общающихся, но и с наблюдениями и анализом (в первую очередь со стороны преподавателя) жестового (невербального) поведения коммуникантов» [12, с. 56].

Наблюдение за изменениями в вербальном и невербальном компонентах педагогической интеракции в первый период перехода на ДОТ (март – май 2020 года) позволило нам выдвинуть следующую гипотезу: с переходом на дистанционную модель взаимодействия мы уходим от личностно ориентированной модели выпускника к технологизированной и индивидуализированной модели. Цитируя одного из респондентов, скажем: «В онлайн-обучении каждый сам за себя».

Предметом нашего анализа стал комплекс вербальных и невербальных форм ПИ, который претерпевает значительные изменения при переходе на ДОТ. Для реализации цели исследования нами использовался комплекс смешанных методов, включающих количественный и качественный анализ данных анкетирования студентов. На предварительном этапе была проведена беседа со студентами, в которой они обозначили основные проблемы переходного периода. Затем был проведен опрос студентов с последующей обработкой данных статистическими методами. При первичной обработке данных применялся программный пакет *STATISTICA 12*. Методы анализа средних значений и кластерного анализа данных привлекались нами для выявления основных тенденций в восприятии студентами замены аудиторных ситуаций педагогической интеракции на опосредованные ДОТ. Сочетание научно-аналитической интерпретации вербальных реакций студентов с последующим тестированием и качественным анализом данных формирует более объективную картину, позволяющую смоделировать ПИ в условиях замены традиционного обучения дистанционным.

В качестве респондентов выступили студенты первого и второго курсов отделения журналистики Кемеровского государственного университета в количестве 36 человек (N = 36). Им было предложены четыре анкеты по 15 вопросов закрытого типа, направленные на изучение восприятия учебного взаимодействия при переходе на ДОТ, а также анкета «Контакт или дистант?», включающая 6 вопросов открытого типа, составленных для дальнейшей интерпретации вербальных реакций.

Вопросы анкеты 1 были направлены на изучение общего отношения к введению ДОТ, складывающегося из восприятия респондентами собственного прогресса, уровня освоения технических средств, оценки новых возможностей, например, присутствия на занятии при нахождении в транспорте и т.д.

Вопросы анкеты 2 тестировали отношение студентов к замене контактного взаимодействия участников ПИ в режимах «студент – педагог» и «студент – студент» на дистанционное взаимодействие. В частности, вопросы касались дефицита общения с преподавателем и сокурсниками при переходе на ДОТ, уровня эффективности при работе индивидуально (на домашнем обучении) и в группах (в аудитории), проблем с пониманием речи преподавателя и других студентов в видеоконференции и т.д.

Вопросы анкеты 3 были составлены для выявления отношения студентов к преобладанию в ДОТ визуально-графического компонента интеракции над кинесико-проксемическим. Среди вопросов были следующие: «Вы эффективнее ра-

ботаете, когда занятие сопровождается изображениями на экране?», «Вы лучше воспринимаете текст с экрана, чем с листа?», «Вы стараетесь наблюдать за реакцией преподавателя во время Вашего ответа онлайн?», «Для вас важно видеть преподавателя во время урока?».

Вопросы анкеты 4 тестировали отношение студентов к определению значимости хронометрического компонента, который стал более формализован в ДОТ по сравнению с традиционными занятиями. Студенты отмечали простоту / сложность распределения времени при переходе на ДОТ, дефицит времени при выполнении заданий во время онлайн-занятия, оценивали свое умение сфокусироваться на главной задаче, когда время ограничено и т.д.

Анализ средних значений переменной V1 «Отношение к дистанционному обучению в аспекте целостного восприятия ДОТ» показал, что большинство студентов занимают нейтральную позицию (V1 = 45,3) при незначительном отклонении в сторону отрицательных показателей (см. табл. 1). Тем не менее больше 50% студентов восприняли замену традиционного обучения дистанционным скорее отрицательно, они ниже оценивают собственный прогресс, с их точки зрения, снижается продуктивность и, соответственно, успеваемость. Вербальные реакции показали, что студенты чувствуют изолированность и неосведомленность. Творческий характер профессии журналиста позволил им обозначить данное состояние метафорой «пелена на глазах». Среди журналистов-респондентов имеются студенты, настроенные крайне отрицательно ($V1_{min}$ = 5), и те, кто демонстрирует противоположный настрой ($V1_{max}$ = 100). Данный разброс во мнениях подтверждается показателем отклонения от средних значений ($V1_{std.d}$ = 23,5), который более выражен по сравнению с другими параметрами ($_{std.d}$ для V2 – V4) восприятия ДОТ.

Отрицательное отношение студентов отделения журналистики более ярко прослеживается на основе анализа второй переменной (V2), а именно отношение к замене контактных форм взаимодействия на дистанционные (см. табл. 1). Среднее значение – V2=37,3, этот показатель самый низкий из отмеченных. Отвечая на открытые вопросы, все 36 респондентов утверждают, что контактное учебное взаимодействие не имеет недостатков. По словам обучающихся, они «страдают от отсутствия живого общения» с педагогом и одногруппниками.

Среднее значение переменной V3 «Восприятие преобладания визуально-графического компонента над кинетико-проксемическим» эксплицирует преимущественно положительное отношение к преобладанию визуальных средств в видеоконференциях (V3 = 63,2). Вполне очевидно, что при сопровождении занятий презентациями, графическими материалами, рисунками и т.п. усвоение учебного материала более продуктивно. Также неоспорим факт внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс вследствие их эффективности. Однако естественная положительная реакция студентов на визуализацию обучающих средств и мультимедийный характер ДОТ сопровождается рефлексируемым недостатком в получении невербальных сигналов, исходящих от преподавателя. В ответах респондентов отмечается, что невербальное поведение педагога играет главную роль в процессе коррекции ответа, жестово-мимический комплекс значительно фасилитирует исправление ошибок. Значение отклонения от среднего наименее выражено для данной переменной ($V3_{std.d}$ = 10,5).

Что касается переменной V4 «Отношение к усилению хронометрического компонента в ДОТ», то здесь также определяется положительное восприятие временных ограничений как самих ситуаций ПИ, так и формата видеоконференций на платформе Zoom (V4 = 53,4), хотя обращает на себя внимание разрыв минимальных и максимальных значений четвертого параметра от 6,0 до 86,0. На основе полученных данных можно говорить о неоднородном отношении студентов к изменению хронометрического компонента в ДОТ. В вербальных реакциях также наблюдаются противоположные ответы: некоторые студенты отмечают, что «потерялись в дедлайнах» и «не осмеливаются обращаться к педагогам за дополнительными консультациями», в то время как другие прекрасно справляются и в состоянии более четко организовать обучение в дистанционном формате.

Введение кластерного анализа данных (метод анализа K-средних), выполненного в программе STATISTIKA 12, помогло выполнить распределение респондентов по группам, эксплицирующим определенные тенденции в восприятии переходной модели ПИ. Вследствие небольшого охвата испытуемых нам удалось получить два кластера. Все респонденты разделились на группы, в которых значения переменных V1 – V4 не имеют пересечений, то есть их предпочтения достаточно однозначны: кластер 1 (K-1 = 22 человека) представлен в графике синим цветом и обнаруживает цепочку более низких показателей по всем четырем переменным (см. рис. 1).

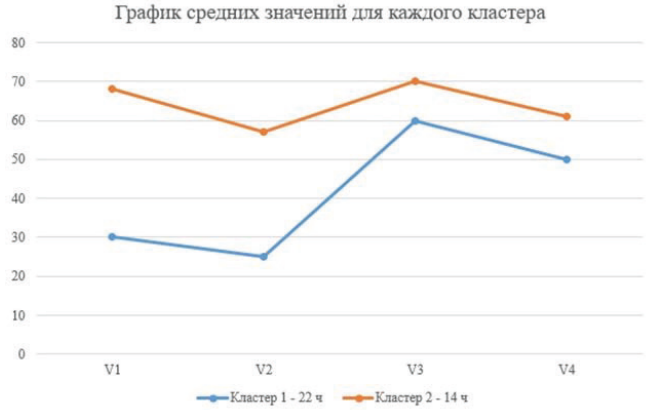


Рис. 1. Кластерный анализ (анализ k-средних)

Кластер 2 (K-2 = 14 человек) представлен кривой красного цвета и имеет числовой ряд выше по каждому из определяемых параметров: общая оценка перехода на ДОТ выше 68% (в сравнении с 30% у K-1); отношение к изменению контактных форм традиционного взаимодействия имеет показатель 57% (в сравнении с 25% у K-1); положительное восприятие смещения ПИ в сторону визуально-графического компонента в кластере 2 составляет 70% (в сравнении с 60% у K-1); отношение к формализации хронометрического компонента в группе 2 равно 61% (в сравнении с 50% в K-1).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать некоторые выводы и наметить перспективы. Во-первых, сложность освоения ДОТ вследствие экстренного перехода имеет очевидный характер. Однако комплексное изучение данного вопроса, несомненно, может оказать неоценимую помощь организаторам ПИ в повышении эффективности применения таких форматов, как видеоконференция. На сегодняшний день в среде студентов, осваивающих профессиональные программы высшего образования, наблюдается противоречие между желанием быть вовлеченным в ситуации ПИ, имеющие социально значимый характер, то есть проходить обучение в традиционном классе, и стремлением осваивать предметный ряд через электронные формы интерактивного характера. Такое дуалистическое состояние социума всегда присутствует в периоды, отмеченные реформами. Однако в сфере образования важным является такой показатель, как эффективность, во многом зависящий от мотивации и умелой организации (в том числе и самоорганизации) всех субъектов образовательного процесса.

Другим наблюдением является снижение уровня живого общения, полноты эмоционально-смыслового наполнения образовательного процесса в ДОТ. Это приводит к повышению уровня самостоятельности студента, с одной стороны, и формирования антисоциальных ценностей и соответствующей модели поведения, с другой. Происходит утрата навыков «ощущения» собеседника, не формируются умения невербального взаимодействия. На их место приходят навыки оперативного поиска информации, работы с текстом, с компьютерно-опосредованным голосом, развивается дальнейшее снижение значимости фигуры педагога. Он выступает только как консультант и контролер, «строитель лесов», не неся образ эмоционально-интеллектуального идеала. Образовательная перспектива современного общества такова: мы уходим от обучения в присутствии, получая только эффект присутствия.

Таблица 1

Анализ средних значений (метод описательных статистик)

Наименование переменных (V)	Значения описательных статистик при N = 36: (1) – среднее, mean (2) – медиана, med (3) – минимальное, min (4) – максимальное, max (5) – отклонение от среднего, std.d				
	1	2	3	4	5
Отношение к дистанционному обучению в аспекте целостного восприятия ДОТ (V1)	45,3	44,0	5,0	100,0	23,5
Отношение к замене контактных форм взаимодействия на дистанционные (V2)	37,3	34,5	10,0	93,0	18,8
Восприятие преобладания визуально-графического компонента над кинетико-проксемическим (V3)	63,2	64,0	42,0	84,0	10,5
Отношение к усилению хронометрического компонента в ДОТ (V4)	53,4	56,0	6,0	86,0	14,9

Библиографический список

1. Gillies D. Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*. 2008; 29(1): 107 – 118.
2. Saveleva I., Greenwald O., Kolomiets S., Medvedeva E. Integration of MOOCS in advanced mining training programmes. *E3S Web of Conferences. The Second International Innovative Mining Symposium*. 2017: 4 – 24.
3. Белоусов А.И., Громова Т.В. Функциональные компоненты модели педагогической деятельности преподавателя в системе дистанционного обучения. *Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета.* 2015; Т. 14, № 2: 248 – 260.
4. Ушаков А.А. Педагогическое общение в дистанционном обучении. *Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки*. 2004; № 4: 142 – 148.
5. Маралов В.Г., Ситаров В.А. *Педагогика и психология ненасилия в образовании:* учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Издательство Юрайт, 2015.
6. Гаврилова Е.Л. *Модель педагогического взаимодействия в системе открытого дистанционного профессионального образования взрослых:* Диссертация ... кандидата педагогических наук: Москва, 2003.
7. Greenwald O., Islamov R., Sergeychick T. Mastering foreign language competence of ecology and environment managers for mining industry of Kuzbass. *E3S Web of Conferences. The Second International Innovative Mining Symposium.* 2017: 4 – 12.
8. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении: книга для учителя.* Москва: Просвещение, 1987.
9. Зникина Л.С. Лингводидактические основания профессионально-коммуникативной компетенции. *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2013; № 2-2 (54): 220 – 223.
10. Costa C., Cardoso A.P., Lima M.P., Ferreira M., Abrantes J.L. Pedagogical Interaction and Learning Performance as Determinants of Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015; Т. 171: 874 – 881.
11. Мельникова А.А., Бережная Е.А. Невербальный компонент в преподавательской деятельности. *Гуманитарные научные исследования.* 2018; № 2. Available at: http://human.snauka.ru/2018/02/24814
12. Чиркова Е.И. Функции невербальной коммуникации в педагогическом общении. *Военный инженер*. 2017; № 2 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-neverbalnoy-kommunikatsii-v-pedagogicheskom-obschenii

References

1. Gillies D. Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*. 2008; 29(1): 107 – 118.
2. Saveleva I., Greenwald O., Kolomiets S., Medvedeva E. Integration of MOOCS in advanced mining training programmes. *E3S Web of Conferences. The Second International Innovative Mining Symposium*. 2017: 4 – 24.
3. Belousov A.I., Gromova T.V. Funkcional'nye komponenty modeli pedagogicheskoj deyatel'nosti prepodavatelya v sisteme distancionnogo obucheniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo a`erokosmicheskogo universiteta*. 2015; T. 14, № 2: 248 – 260.
4. Ushakov A.A. Pedagogicheskoe obschenie v distancionnom obuchenii. *Vestnik BGPU: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2004; № 4: 142 – 148.
5. Maralov V.G., Sitarov V.A. *Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovanii:* uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2015.
6. Gavrilova E.L. *Model' pedagogicheskogo vzaimodejstviya v sisteme otkrytogo distancionnogo professional'nogo obrazovaniya vzroslyh:* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk: Moskva, 2003.
7. Greenwald O., Islamov R., Sergeychick T. Mastering foreign language competence of ecology and environment managers for mining industry of Kuzbass. *E3S Web of Conferences. The Second International Innovative Mining Symposium.* 2017: 4 – 12.
8. Kan-Kalik V.A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii: kniga dlya uchitelya.* Moskva: Prosveschenie, 1987.
9. Znikina L.S. Lingvodidakticheskie osnovaniya professional'no-kommunikativnoj kompetencii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 2-2 (54): 220 – 223.
10. Costa C., Cardoso A.P., Lima M.P., Ferreira M., Abrantes J.L. Pedagogical Interaction and Learning Performance as Determinants of Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015; T. 171: 874 – 881.
11. Mel'nikova A.A., Berezhnaya E.A. Neverbal'nyj komponent v prepodavatel'skoj deyatel'nosti. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2018; № 2. Available at: http://human.snauka.ru/2018/02/24814
12. Chirkova E.I. Funkcii neverbal'noj kommunikacii v pedagogicheskom obschenii. *Voennyj inzhener*. 2017; № 2 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-neverbalnoy-kommunikatsii-v-pedagogicheskom-obschenii

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 378.37.032 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00714

Sergeeva I.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Irkutsk State University of Railway Transport (Irkutsk, Russia), E-mail: sergirina55@mail.ru*

INNOVATIVE QUALITIES AND HARDINESS OF STUDENTS OF THE ENGINEERING UNIVERSITY. The article presents results of empirical studies of the level of development of innovative qualities and hardiness, as well as their relationship, carried out with the participation of students of engineering specialties of the Irkutsk State University of Communications. It is shown that in the structure of students' innovativeness, regardless of the level of its development, the leading personal quality is creativity. Some differences in the component structure of innovation among boys and girls have been revealed. A moderate positive statistically significant relationship was found between innovation and hardiness and its structural components. The results allow to conclude that the innovative qualities of students in ambiguous situations can be manifested not only due to creativity and the ability to take risks, but also involvement in a new situation, personal interest in activities and future projects.

Key words: **innovative qualities, creativity, risk-taking, future orientation, resilience, students.**

И.А. Сергеева*, канд. биол. наук, доц., Иркутский государственный университет путей сообщения, г. Иркутск, E-mail: sergirina55@mail.ru*

ИННОВАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

В статье приводятся результаты эмпирических исследований уровня развития инновативных качеств и жизнестойкости, а также их взаимосвязи, проведенные с участием студентов инженерных специальностей Иркутского государственного университета путей сообщения. Показано, что в структуре инновативности студентов независимо от уровня ее развития, ведущим личностным качеством является креативность. Выявлены некоторые различия в компонентной структуре инновативности у юношей и девушек. Установлена умеренная положительная, статистически значимая связь между инновативностью и жизнестойкостью и ее структурными компонентам. Результаты позволяют заключить, что инновативные качества студентов в неоднозначных ситуациях могут проявляться не только благодаря креативности и способности рисковать, но также вовлеченности в новую ситуацию, личной заинтересованности деятельностью и будущими проектами.

Ключевые слова: **инновативные качества, креативность, готовность к риску, ориентация на будущее, жизнестойкость, студенты.**

Инновационная деятельность ОАО РЖД определена Стратегией развития железнодорожного транспорта в Российской Федерации до 2030 года и Комплексной программой инновационного развития до 2025 г, целью которой является «повышение уровня удовлетворенности потребителей сервисов посредством внедрения и тиражирования передовых результатов научно-технической и инновационной деятельности» [1].

Любая инновация существует как совокупность интеллектуальных и духовных актов (воли, мысли, понимания, интуиции, действия и т.д.). Для отдельного человека инновация становится моментом его личностного и профессионального роста [2].

По мнению В.И. Горовой и Н.Г. Пьянковой, готовность к инновационной профессиональной деятельности – это «совокупность устойчивых черт лично-

сти, сложное интегративное качество, которое формируется на основе внешних и внутренних стимулов» [3].

Э. Хаген характеризует инновационную (новаторскую) личность как личность, способную управлять действительностью, готовую действовать в непредсказуемых ситуациях и принимать на себя нравственную ответственность [4]. В качестве сущностных характеристик, влияющих на результативность инновационной деятельности, исследователи называют активность включения в инновационный процесс, способность выступать в качестве генератора преобразования [5], умение эффективно представлять идеи [6], креативность, способность воспринимать, дорабатывать и внедрять новые и оригинальные идеи [7], готовность к риску, ориентацию на будущее [8], стиль мышления [9].

Как справедливо отмечает Волобуева, усложняющиеся условия жизни, а порой и непредсказуемые изменения повышают степень психического и эмоционального напряжения, требуя от субъекта преобразующей активности [10]. Для того чтобы воплотить новые идеи и технологии в сложных условиях, необходима мобилизация внутренних ресурсов. Жизнестойкость как психологический ресурс не только способствует сохранению психологического равновесия, но, как показали исследования Волобуевой, позволяет обучающимся эффективно реагировать на изменения, находить нетрадиционные методы решения задач.

Пандемия COVID-19 явилась тем дополнительным мощным стрессогенным фактором, на фоне которого могли проявиться инновативные качества и жизнестойкость студентов – будущих инженеров. Наши исследования, проведенные в период самоизоляции, показали, что у студентов инженерных специальностей на достаточно высоком уровне сформированы личностные качества, позволяющие им совладать со стрессами в сложных ситуациях [11].

Цель данной работы – определить уровень развития инновативных качеств и жизнестойкости студентов, способствующих успешному решению новых задач.

Выборочную совокупность составили 40 студентов инженерных специальностей ИрГУПС в возрасте 20 – 22 лет, из них 20 юношей и 20 девушек.

Инновативные качества студентов определяли по методике Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [8], позволяющей оценить общий индекс инновативности, а также уровень развития таких показателей, как креативность, риск ради успеха и ориентация на будущее. Показатели по всем шкалам и индексу инновативности варьируют от 1 до 5 баллов. Креативность выражается в продуцировании разнообразных и оригинальных идей, способности создавать новые и уникальные продукты. Готовность к риску проявляется в способности принимать решения и действовать в условиях неопределенности и предполагает самоконтроль в ситуациях неясной ориентировки и множественного выбора [12]. Ориентация на будущее связана с целями, имеющими ценностно-смысловой контекст и будущими проектами.

Изучение жизнестойкости проводили с помощью опросника Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [13], направленного на изучение интегрального показателя жизнестойкости и ее структурных компонентов: вовлеченности, контроля и принятие риска. Вовлеченность проявляется в личной заинтересованности в деятельности и удовлетворенности от нее. Человек воспринимает ситуацию как шанс найти что-то важное в происходящих событиях. Контроль позволят человеку проявлять свою субъектность, держать в фокусе внимания новую ситуацию, определяет способность человека принимать осознанные решения и брать на себя ответственность независимо от обстоятельств. Принятие риска показывает способность человека благодаря внутренним ресурсам проявлять инициативу в достижении цели, связанную с риском.

Корреляционный анализ проводили с помощью U-критерия Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В результате проведенного анализа данных было выявлено, что индекс инновативности исследуемой выборки студентов колеблется в пределах 2,5 – 4,7 баллов (Me = 3,66).

В дальнейшем выборка была разделена на две группы. В первую группу вошли студенты (27,5%) с высоким уровнем инновативности (Me = 4,5), во вторую группу (72,5%) – студенты со средним уровнем и выше среднего уровня (Me = 3,1). Обоснованность такого деления была подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни (Uэмп. < Uкр. при p ≤ 0,01). Студентов с низким уровнем развития инновативных качеств не выявлено.

Как видно из рис. 1, при повышении индекса инновативности от среднего уровня к высокому возрастает уровень развития всех ее структурных компонентов.

Причем у студентов с разным уровнем развития инновативности ведущим компонентом является креативность. По словам В.Д. Шадрикова, креативность – это «…установка личности, выражающаяся в выделении проблемы в новом свете, свобода от стереотипов, открытость и устремленность к нетривиальным решениям» [14, с. 164]. Для будущих инженеров и управленцев креативность, связанная с умением прогнозировать технические и социальные проблемы, является основой профессиональной инновационной активности, особенно в новых нестандартных ситуациях.

Статистический анализ, проведенный с помощью критерия Манна-Уитни, показал, что различия в показателях инновативности у юношей и девушек статистически незначимы.

Однако характер взаимосвязи между показателями инновативности несколько различается (табл. 1).

Полученные результаты показывают, что у юношей высокий индекс инновативности в большей степени связан с креативностью и способностью рисковать, у девушек – с ориентацией на будущее и риском ради успеха.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции показателей инновативности и личностных свойств студентов

Показатель	Индекс инновативности	
	Юноши	Девушки
Креативность	0.927**	0.618**
Риск ради успеха	0.752**	0,888**
Ориентация на будущее	0.679**	0.911**

Примечание: ** – корреляция значима при p ≤ 0,01.

В ходе наблюдения за студентами в образовательном процессе мы заметили, что юношей, которые участвуют в инновационных проектах с преподавателями, в технических олимпиадах, конкурсах и демонстрирующих креативность, всегда больше, чем девушек.

Готовность пойти на риск ради успеха во многом обусловлена вероятностным исходом – либо позитивным, либо негативным. В случае неоднозначности ситуации выбор путей решения задачи может зависеть и от оценки сложности задачи, и от ситуационных факторов, и от ожидаемых последствий, и от личностных особенностей студентов. У юношей инженерных специальностей такими личностным свойством является рациональность [15]. Если студенты-юноши идут на риск, то решения принимают более взвешенно.

Однако принятие решения – это не только рациональный, но и эмоциональный процесс. На него большое влияние оказывает эмоциональный интеллект, особенно способность к регуляции эмоций [16; 17]. В нашем исследовании корреляционная связь между индексом инновативности и риском ради успеха у девушек носит более выраженный характер, чем у юношей. Исследования Е.А. Волгусновой и Д.С. Личман, проведенные на юношеской выборке, показали, что у девушек в отличие от юношей в меньшей степени выражены специфические особенности эмоционального интеллекта (в частности, управление эмоциями) [18]. А это значит, что девушки могут принимать рискованные решения, руководствуясь эмоциями и ценностно-смысловым контекстом деятельности.

Анализ данных, полученных по методике «Жизнестойкость», показал, что ее параметры находятся в пределах нормативных значений, полученных в ходе стандартизации теста (табл. 2). Большинство студентов (76%) обладает средним уровнем.

Существует статистически значимая положительная корреляция между жизнестойкостью и принятием риска (r = 0,769 при p ≤ 0,01), жизнестойкостью и вовлеченностью (r = 0,562 при p ≤ 0,01). Полученные результаты указывают на то, что вопреки внешним давлениям студенты способны перестраивать поведение в соответствии с реалиями, если увлекаются процессом и испытывают интерес к деятельности.

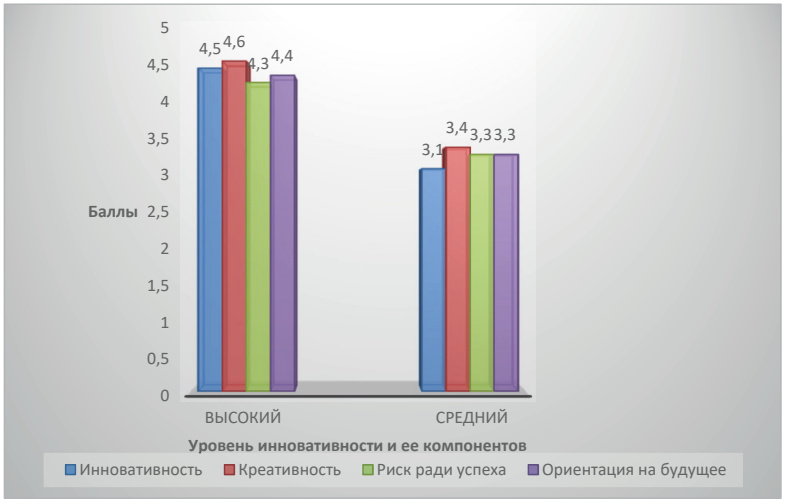


Рис. 1. Средние значения креативности, риска ради успеха и ориентации на будущее у студентов с разным уровнем индекса инновативности

Таблица 2

Средние значения параметров жизнестойкости студентов

Показатель	Среднее и стандартное отклонение
Жизнестойкость	82,2 ± 18,32
Вовлеченность	34,0 ± 9,41
Контроль	28,9 ± 7,11
Принятие риска	19,3 ± 6,80

Между инновативностью и жизнестойкостью испытуемых выявлена умеренная положительная и высокая статистически значимая связь. Индекс инновативности коррелирует с общим показателем жизнестойкости (r = 0,554 при p ≤ 0,01) и принятием риска (r = 0,522 при p ≤ 0,01), инновативности с вовлеченностью (r = 0,435 при p ≤ 0,05). Менее сопряженная, но статистически значимая корреляция получена между уровнем инновативности и контроля (r = 0,393 при p ≤ 0,05). Это свидетельствует о том, что в трудных жизненных ситуациях студенты проявляют инновативные качества, если заинтересованы в деятельности и принимают на себя ответственность независимо от обстоятельств.

Таким образом, у студентов с разным уровнем развития инновативности ведущим компонентом является креативность. Полученные результаты показали достоверное различие в структуре инновативных качеств в выборках юношей и девушек. Ведущими инновативными личностными качествами у юношей являются креативность и риск ради успеха, у девушек – ориентация на будущее и риск ради успеха.

Наличие умеренной положительной корреляции между уровнем инновативности и жизнестойкости говорит о том, студенты способны перестраивать поведение в соответствии с меняющимися условиями, если увлечены процессом и испытывают интерес к деятельности.

В случае недостаточно сформированного уровня контроля усилия профессорско-преподавательского состава вуза должны быть направлены на формирование у обучающихся такой компетенции, как «способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни».

Библиографический список

1. Инновации ОАО РЖД. Available at: https:old-www.rzd/ru/static/public/ru?STRUCTURE_ID=666
2. Струк Е.Н., Струк Н.М. Инновационная личность современного общества: теоретический анализ. *Вестник ИрГТУ*. 2011; № 4 (51): 272 – 277.
3. Горова В.И., Пьянкова Н.Г. О подготовке студентов к инновационной профессиональной деятельности. *Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова*. 2008; Т. 14: 54 – 57.
4. Карпова Ю.А. *Введение в социологию инноватики*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
5. Малахова Н.Н. Инновационная личность как модель экономического человека в современном обществе. *Философия права.* 2015; № 2 (69): 73 – 78.
6. Kirton M. Adaptors and Innovators. Why New Initiatives Get Blocked. *Long Range Planning,* 1984; V. 17, № 2: 137 – 143.
7. Яголковский С.Р. Творческая деятельность субъекта в условиях инновационного процесса: когнитивный и групповой аспекты. *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2013; Т. 10, № 3: 98 – 108.
8. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Методика исследования отношения личности к инновациям. Available at: http://www.hse.ru /data/2010/03/27/1217653332
9. Grewal R., Mehta R., Kardes F.R. The role of the social-identity function of attitudes in consumer innovativeness and opinion leadership. *Journal of Economic Psychology*, 2000; Vol. 21, № 3: 233 – 252.
10. Волобуева Н.М. Инновативные качества молодых людей с разным уровнем жизнестойкости. *Человек. Сообщество Управление*. 2012; № 4: 39 – 45.
11. Сергеева И.А. Есауленко А.С. Проявление жизнестойкости студентов в самоизоляции при удаленном режиме обучения. *Colloquium-journal*. Варшава, 2020; Ч. 4, № 13 (65): 49 – 51.
12. Корнилова Т.В. *Психология риска и принятия решений*. Москва: МГУ, 2003.
13. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006.
14. Шадриков В.Д. *Способности и интеллект человека*. Москва: Издательство Современного гуманитарного университета, 2004.
15. Сергеева И.А., Серкина В.А. Личностные предпосылки принятия решений у студентов технического вуза. *Colloquium-journal*. Варшава, 2019; Ч. 6, № 27 (51): 33 – 37.
16. Кустунбаева А.М., Багаева Е.В. Эмоциональный интеллект и принятие решения. *Вестник РУДН. Психология и педагогика*. 2011; № 5: 104 – 109.
17. Matthews G., Panganiban A.R., Guznov S., Kustubayeva A. Personality traits and emotion: a cognitiveadaptive perspective. *The 11th Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology.* LasVegas, USA, 2010.
18. Волгуснова Е.А., Личман Д.С. Общие и специфические особенности показателей эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета. Психология*. 2017: 100 – 106.

References

1. Innovacii OAO RZhD. Available at: https:old-www.rzd/ru/static/public/ru?STRUCTURE_ID=666
2. Struk E.N., Struk N.M. Innovacionnaya lichnost' sovremennogo obschestva: teoreticheskij analiz. *Vestnik IrGTU*. 2011; № 4 (51): 272 – 277.
3. Gorova V.I., P'yankova N.G. O podgotovke studentov k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik KGU imeni N.A. Nekrasova*. 2008; T. 14: 54 – 57.
4. Karpova Yu.A. *Vvedenie v sociologiyu innovatiki*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
5. Malahova N.N. Innovacionnaya lichnost' kak model' `ekonomicheskogo cheloveka v sovremennom obschestve. *Filosofiya prava.* 2015; № 2 (69): 73 – 78.
6. Kirton M. Adaptors and Innovators. Why New Initiatives Get Blocked. *Long Range Planning,* 1984; V. 17, № 2: 137 – 143.
7. Yagolkovskij S.R. Tvorcheskaya deyatel'nost' sub`ekta v usloviyah innovacionnogo processa: kognitivnyj i gruppovoj aspekty. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki.* 2013; T. 10, № 3: 98 – 108.
8. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovaciyam. Available at: http://www.hse.ru /data/2010/03/27/1217653332
9. Grewal R., Mehta R., Kardes F.R. The role of the social-identity function of attitudes in consumer innovativeness and opinion leadership. *Journal of Economic Psychology*, 2000; Vol. 21, № 3: 233 – 252.
10. Volobueva N.M. Innovativnye kachestva molodyh lyudej s raznym urovnem zhiznestojkosti. *Chelovek. Soobschestvo Upravlenie*. 2012; № 4: 39 – 45.
11. Sergeeva I.A. Esaulenko A.S. Proyavlenie zhiznestojkosti studentov v samoizolyacii pri udalennom rezhime obucheniya. *Colloquium-journal.* Varshava, 2020; Ch. 4, № 13 (65): 49 – 51.
12. Kornilova T.V. *Psihologiya riska i prinyatiya reshenij*. Moskva: MGU, 2003.
13. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006.
14. Shadrikov V.D. *Sposobnosti i intellekt cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo Sovremennogo gumanitarnogo universiteta, 2004.
15. Sergeeva I.A., Serkina V.A. Lichnostnye predposylki prinyatiya reshenij u studentov tehnicheskogo vuza. *Colloquium-journal.* Varshava, 2019; Ch. 6, № 27 (51): 33 – 37.
16. Kustunbaeva A.M., Bagaeva E.V. `Emocional'nyj intellekt i prinyatie resheniya. *Vestnik RUDN. Psihologiya i pedagogika.* 2011; № 5: 104 – 109.
17. Matthews G., Panganiban A.R., Guznov S., Kustubayeva A. Personality traits and emotion: a cognitiveadaptive perspective. *The 11th Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology.* LasVegas, USA, 2010.
18. Volgusnova E.A., Lichman D.S. Obschie i specificheskie osobennosti pokazatelej `emocional'nogo intellekta v yunosheskom vozraste. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologiya*. 2017: 100 – 106.

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00715

***Tantsura T.A.**, senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

CLIL IN THE CONTEXT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MODERN UNIVERSITY. The article analyzes problematic issues of using different approaches in teaching a foreign language at the present stage. In particular, the article analyzes the features of CLIL training, which is implemented in most advanced European universities. The author analyzes distinctive features of the two main approaches used in modern universities-ESP and CLIL. The article defines positive characteristics of each approach and difficulties that arise when implementing CLIL at the present time. The definition of CLIL as a subject-language integrated training characterizes the shift of the learning process towards equally important training in the subject content of the discipline and linguistic aspects that are peculiarities of a specific professional field of activity. The dualistic feature of the CLIL approach makes it possible to strengthen the growth opportunities of both professional and foreign language communicative competencies.

Key words: **English for Special Purposes, Content and Language Integrated Learning, approach, motivation, foreign language communicative competence.**

Т.А. Танцура, *доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

CLIL В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье анализируются проблемные вопросы применения различных подходов в обучении иностранному языку на современном этапе. В частности, рассматриваются особенности применения CLIL-обучения, которое реализуется в большинстве передовых европейских университетах. Автор анализирует отличительные особенности двух основных подходов, применяемых в современных вузах, – ESP и CLIL. В статье определяются положительные характеристики каждого из подходов и трудности, которые возникают при внедрении CLIL в настоящее время. Определение CLIL в качестве предметно-языкового интегрированного обучения характеризует смещение процесса обучения в сторону равноценного обучения предметному содержанию дисциплины и лингвистическим аспектам, которые свойственны конкретной области профессиональной деятельности. Дуалистическая особенность CLIL подхода позволяет усилить возможности роста и профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций.

Ключевые слова: **английский язык для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение, подход, мотивация, иноязычная коммуникативная компетенция.**

В настоящее время, когда общество всего мира вовлечено в процессы глобализации и динамичного развития информационно-коммуникационных технологий, знание нескольких иностранных языков становится нормой для специалиста и с точки зрения его востребованности, и с целью постоянного саморазвития и самосовершенствования, поскольку современное информационное пространство предоставляет широкий спектр ресурсов разных стран, полезных для профессионального роста. Как правило, одним из основных языков данных ресурсов является английский.

Изменения, происходящие в обществе, вызывают изменения и развитие подходов к преподаванию дисциплины «Иностранный язык». Внедрение подхода профессионально ориентированному обучения иностранному языку относится к 70-м годам прошлого столетия. Обучение иностранному языку в тот период основывалось на изучении текстов по специальности и овладению специальной терминологией, характерной для конкретной сферы профессиональной деятельности. Изменение роли иностранного языка и его трансформация из учебного предмета в инструмент освоения предметного содержания дисциплины является следствием изменений в направлениях образовательной деятельности вузов, одним из которых является интеграция учебных дисциплин [1, с. 241].

Обучение «языку для специальных целей» было официально представлено в 2009 г. Примерной программой по иностранному языку для неязыковых вузов, которая была разработана С.Г. Тер-Минасовой, базовым подходом данной программы стал Language for specific purposes [2]. Обучение LSP фокусировано на удовлетворении потребностей обучающихся в овладении иностранным языком специальности. Внедрение коммуникативного подхода в обучении повлияло на обучение иностранному языку с применением LSP, в процессе обучения стали использоваться ситуативные контексты, ориентированные на активизацию специализированной терминологии и лексики в имитируемой профессиональной коммуникации.

Интенсивное обучение иностранному языку с учетом коммуникативных стратегий и контекстного подхода способствовало развитию предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку, которое успешно внедряется во многих ведущих европейских вузах. Преимуществом данного обучения является укрепление междисциплинарных связей и эффективная подготовка учащихся к иноязычному коммуникативному общению в профессиональной среде. Сторонники данной методики отмечают значительный рост мотивации студентов к изучению иностранного языка, тем не менее отмечается недостаточное количество практических исследований, которые определили существенную разницу в росте мотивации студентов в процессе обучения с использованием ESP и/или CLIL [3, с. 82].

К наиболее используемым современным подходам в обучении иностранному языку, применяемых в вузах, относятся: ESP (English for Specific Purposes), CLIL (Content and language integrated learning), EMI (English as Medium for Instructions). Каждый из подходов ориентирован на обучение иностранному языку на основе профессионального контекста, различие представлено в степени актуализации лингвистического аспекта и включения специального содержания в курс обучения. В настоящее время в преподавании иностранного языка применяется подход ESP, который направлен на удовлетворение потребностей обучающихся в овладении языка специальности на основе контекста различных предметных областей с учетом грамматики, лексики и регистра, характерных для каждого конкретного направления подготовки. EMI не связан с преподаванием иностранного языка, он рассматривается как средство для чтения лекций и проведения семинаров.

Обучение на основе ESP студентов, как правило, второго и третьего курсов зачастую позволяет освоить им тематическое содержание, которое является базовым и/или ключевым для понимания специальности, что, в свою очередь, представляет собой интеграцию языкового обучения с содержанием специальных дисциплин.

Внедряя в курс обучения CLIL в европейских вузах, ученые подчеркивают, что данный подход не рассматривается ими как инновационный, поскольку преподавание лекционных курсов на иностранном языке осуществляется уже давно. Применение новых методов обучения и дидактических приемов в рамках обучения иностранному языку как тематический контент специальной дисциплины характеризуется содержанием новизны [4, с. 32]. Отмечается также изменение направления обучения с применением подхода ESP. На начальном этапе на основе обучения ESP внимание было сфокусировано на анализе текстового материала по специальности с определенным акцентом на лексическое наполнение и грамматические конструкции. Переход к обучению на основе коммуникативного подхода способствовал изменению дидактических способов и методов в обучении иностранному языку, что оказало влияние на изменение формата реализации ESP в вузе. Участие в дискуссиях, ролевых играх, имитируемых ситуациях профессионального общения, решение профессионально ориентированных кейсов – все это примеры внедрения коммуникативного подхода в процесс обучения, где профессионально ориентированный контент является основой его реализации. Следует отметить, что основной задачей курсов ESP является формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов – развитие знаний, умений и навыков иностранного языка при концентрированном оценивании терминологии и грамматических явлений, характерных для изучаемой сферы профессиональной деятельности [5, с. 47].

Базовые положения предметно-языкового обучения определяют CLIL как подход, который предполагает использование иностранного языка в качестве средства изучения специализированной дисциплины, при котором и язык, и предмет обладают равной значимостью для познания, концентрированное внимание уделяется обоим предметам образовательного контента. Целью обучения является создание учебных ситуаций, в рамках которых преподавание дисциплины осуществляется на иностранном языке, однако внимание фокусируется не только на нюансы предметного содержания, но и на лингвистические аспекты, которые являются характерными для конкретной предметной области [6].

В отличие от ESP при использовании CLIL предметное содержание является основополагающим для освоения, знания, и навыки формируются на основе обсуждения тем содержания дисциплины, где язык становится инструментом овладения этими знаниями, инструментом обсуждения, анализа и умозаключений по содержанию дисциплины, инструментом непосредственного изучения иностранного языка – language of learning; language for learning; language through learning [6, с. 39]. Несмотря на приоритет предметного содержания, обучение иностранному языку, осуществляемое с применением CLIL, способствует росту иноязычных компетенций студентов. Существенное значение в обучении приобретает когнитивный аспект, успешная реализация которого предопределяет создание условий для эффективного обучающего процесса, учебное взаимодействие, способствующее развитию познавательных способностей студентов.

С учетом вышеизложенного возникают вопросы относительно квалификации преподавателей, осуществляющих обучение дисциплине с использованием CLIL. Поскольку в основе данного подхода лежит дуалистическая направленность обучения, следовательно, возникает вопрос о дополнительной подготовке или переподготовке преподавателей иностранного языка с учетом содержательного аспекта дисциплины специальности, которая должна реализовываться с применением CLIL-подхода. Либо преподавателям-предметникам необходимо пройти курс обучения иностранному языку, в рамках которого будут освещаться дидактические средства, способы и методы, которые помогут преподавателю дисциплины по специальности развить у студентов знания, умения и навыки иностранного языка.

Второй не менее важной проблемой является уровень студентов. Предполагается, что студенты в процессе курса с применением CLIL осуществляют прирост лексико-грамматического языкового компонента на основе предметного содержания. Для того чтобы студенты не потеряли интерес к дисциплине, необходимо понимание базового содержания представляемого им курса. Следовательно, предполагаемый уровень студентов по западноевропейским стандартам должен быть B2. Набрать поток студентов с таким уровнем владения иностранного языка даже на сегодняшний день не представляется возможным. Поэтому применение подхода обучения CLIL возможно либо на элективных курсах, когда можно осуществить комплектование группы и с учетом потребности студента, и с учетом его уровня языковой подготовки для того, чтобы элементы обучения CLIL, такие как Cognition и Communication, не утратили своего сущностного значения.

Успех применения CLIL возможен в группах, где занятия осуществляются в формате включенного обучения, поскольку обучение реализовывается в зарубежных университетах-партнерах, а на сегодняшний день и студенты из-за рубежа проходят обучение в российских вузах. С учетом того, что английский язык является языком международного общения, ведение обучения по дисциплинам специальности на английском для таких студентов позволяет использовать иностранный язык как непосредственное средство обучения предметному содержанию дисциплин курса, а также способствовать росту иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В данном случае иностранный (английский) язык выполняет и функцию средства межкультурного взаимодействия, и средства интегрированного обучения предмету и языку.

Один из авторов предметно-языкового интегрированного обучения Д. Койлом предлагает три основные модели обучения с применением подхода CLIL. Первая модель С1 предполагает многоязычное обучение, когда студентам дается возможность освоение разных дисциплин на разных курсах. Данная модель обучения может применяться в отношении высокомотивированных студентов и, несомненно, способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и овладению несколькими языками в ходе обучения в вузе. Вторая модель обучения С2 основана на обучении специальным дисциплинам и иностранному языку параллельно, при этом преподавание иностранного языка сфокусировано на изучении профессионально ориентированных областей конкретной специальности. Целью данной модели обучения является развитие иноязычной коммуникативной компетенции для использования языковых знаний и умений в профессиональной деятельности. И третья модель обучения С3 предполагает реализацию предметных курсов с включением языковой поддержки. Обучение при такой модели осуществляется и преподавателями дисциплин специальности, и преподавателями иностранного языка, на протяжении всего курса обучения осуществляется поддержка студентов [7, с. 24 – 25]. Необходимо отметить, что модель обучения С2 представляет, по сути, обучение, основанное на применении подхода ESP.

Данные модели в смешанном варианте реализуются в процессе обучения в российских вузах. Адаптация CLIL в учебном процессе российских вузов требует взаимодействия преподавателей-предметников с преподавателями иностранного языка по разработке учебных программ, учебно-методического комплекса на основе подборки учебного материала, отражающего специфику учебной дисциплины. В Финансовом университете при Правительстве РФ на факультете международных экономических отношений ведется подготовка бакалавров по направлению Экономика по профилю «Мировая экономика и международный бизнес» с частичной реализацией учебного плана на иностранном языке. Программа реализуется совместно с Блумсбургским университетом (США). Реализация языковых дисциплин – «Иностранный язык», «Иностранный язык (специальный)», «Профессиональный иностранный язык», «Второй иностранный язык», «Второй иностранный язык (деловой)», «Межкультурная деловая коммуникация (на английском языке)», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык и культура речи» – осуществляется специалистами по иностранному языку Департамента иностранного языка и межкультурной коммуникации. Дисциплины специальности («Практикум Bloomberg для бизнеса (на английском языке», «Проблемы глобальной экономики (на английском языке)», «Национальные экономики зарубежных стан (на английском языке)», «Международные налоговые отношения (на английском языке)», «Теория и практика ведения международных переговоров (на английском языке)») ведутся преподавателями – носителями иностранного языка и преподавателями-предметниками кафедр факультета международных экономических отношений.

Углубленное обучение специальности и иностранному языку осуществляется на 5 профилях направления подготовки «Экономика» и на одном по направлению подготовки «Юриспруденция». Это обусловлено спецификой направления подготовки, это профили с учетом международного контента подготовки. На других факультетах ведется реализация языковых дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере», при реализации которого применяется ESP-подход, обеспечивающий потребность студентов в овладении иностранным языком для коммуникативного общения в профессиональной среде [8, с. 5080].

Интеграция иноязычного обучения с предметным позволяет осуществлять подготовку студентов с учетом принципа единства мыслительной и речевой деятельности на иностранном языке, действие которого проявляется через объем когнитивной нагрузки, задаваемой обучаемым. Смешанный формат используемых подходов иноязычного обучения в вузе применяется с учетом специфики направления подготовки студентов, способствует эффективности обучения в целом. Профессионально ориентированная составляющая в обучении помогает формированию иноязычной коммуникативной компетенции и, как следствие, влечет развитие конкурентоспособного специалиста.

Библиографический список

1. Бушуева Е.В. Использование метапредметного подхода в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 240 – 242.
2. Соловова Е.Н., Кузьмина Л.Г., Стернина М.А., Вербицкая М.В. *Примерная программа дисциплины «Иностранный язык»* (рекомендуется для социально-гуманитарных, технических, естественнонаучных и экономических направлений подготовки). Под общей редакцией проф. С.Г. Тер-Минасовой. Москва: МГУ, 2009. Available at: http://docus.me/d/385880/?page=3#text
3. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017; Т. 6, № 20: 46 – 52.
4. Токарева Е.Ю. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017; Т. 6, № 22: 81 – 88.
5. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2018; Т. 23, № 173: 29 – 42.
6. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010.
7. Coyle D., Hood Ph., Marsch D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press, 2010.
8. 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; № 13 (8): 5073 – 5084.

References

1. Bushueva E.V. Ispol'zovanie metapredmetnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 240 – 242.
2. Solovova E.N., Kuz'mina L.G., Sternina M.A., Verbickaya M.V. *Primernaya programma discipliny «Inostrannyj yazyk»* (rekomenduetsya dlya social'no-gumanitarnyh, tehnicheskih, estestvennonauchnyh i `ekonomicheskih napravlenij podgotovki). Pod obschej redakciej prof. S.G. Ter-Minasovoj. Moskva: MGU, 2009. Available at: http://docus.me/d/385880/?page=3#text
3. Halyapina L.P. Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idej CLIL. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017; T. 6, № 20: 46 – 52.
4. Tokareva E.Yu. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017; T. 6, № 22: 81 – 88.
5. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie CLIL) kak metodologiya aktualizacii mezhdisciplinarnyh svyazej v tehnicheskom vuze. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 23, № 173: 29 – 42.
6. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010.
7. Coyle D., Hood Ph., Marsch D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press, 2010.
8. 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; № 13 (8): 5073 – 5084.

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00716

***Smirnova M.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: marinaolegovna1111@yandex.com*

***Smirnov A.P.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: apsmir@yandex.ru*

***Favorskaya E.A.**, senior teacher, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: favorskayaea@mail.ru*

FORMATION OF DIDACTICAL AND METHODOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS BY MEANS OF THE CASE METHOD WHEN STUDYING CYCLES WITH PARAMETERS. The article deals with the problem of forming professional competencies and their particular case of didactic-methodical competencies in the study of cyclic algorithms with parameters for future teachers of informatics by using the case method. The concept of "professional competence" is defined with references to I.G. Shendrik's and A.V. Khutorskoy's works. The criteria for the formation of the necessary competencies for future teachers of informatics by using different types of cases in the discipline "Programming languages and methods" in the specialties of the pedagogical direction are indicated. The

two main groups of cases have been identified that pursue different educational goals. The examples of cases that help to carry out the propaedeutics of the process of the formation of didactic-methodical competencies in the study of the discipline of subject training are given.

Key words: **competence, case, case-method, didactic-methodical competence, professional competence, programming.**

***М.О. Смирнова**, канд. пед. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: marinaolegovna1111@yandex.com*
***А.П. Смирнов**, канд. физ.-мат. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: apsmir@yandex.ru*
***Е.А. Фаворская**, ст. преп., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: favorskayaea@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ СРЕДСТВАМИ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦИКЛОВ С ПАРАМЕТРАМИ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций и их частного случая дидактико-методических компетенций при изучении циклических алгоритмов с параметрами будущих учителей информатики с использованием кейс-метода. Определяется понятие «профессиональная компетенция» со ссылками на авторов И.Г. Шендрика, А.В. Хуторского. Обозначены критерии формирования необходимых компетенций будущих учителей информатики при использовании разных типов кейсов в процессе преподавания дисциплины «Языки и методы программирования» у специальностей педагогического направления. Выделены две основные группы кейсов, преследующих различные образовательные цели. Приведены примеры кейсов, помогающих осуществлять пропедевтику процесса формирования дидактико-методических компетенций при изучении дисциплины предметной подготовки.

Ключевые слова: **компетентность, кейс, кейс-метод, дидактико-методические компетенции, профессиональные компетенции, программирование.**

В современных условиях у преподавателя, реализующего основную образовательную программу среднего (полного) общего образования, должны быть сформированы основные профессиональные компетенции, необходимые для обеспечения реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования и успешного достижения учащимися планируемых результатов обучения.

Определим, что подразумевается под понятием «профессиональная компетенция». Согласно И.Г. Шендрику, под профессиональной компетенцией понимается обобщенная характеристика субъекта деятельности, в которой объединяются индивидуально личностные параметры, а также знания, умения и навыки в профессиональной области деятельности [1]. А.В. Хуторской добавляет, что профессиональная компетенция предполагает, что обучающийся усваивает не разрозненные знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер [2].

В работах О.А. Митрохович говорится, что дидактическая составляющая – это основа основ профессиональной компетентности учителя [3]. Тесная связь с методическим компонентом позволяет говорить, что дидактико-методические компетенции являются одними из основных среди профессиональных компетенций будущего учителя информатики.

В частности, понятие дидактико-методических компетенций содержит владение содержанием предметной области «Информатика» школьного курса, которая, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, включает в себя такие требования к результатам освоения базового и углубленного курсов информатики, как владение навыками алгоритмического мышления, стандартными приемами написания программы на универсальном алгоритмическом языке высокого уровня, включая тестирование и отладку программного кода, знание основных конструкций программирования, умение анализировать алгоритмы и другие [4].

Дисциплина «Языки и методы программирования» относится к базовой части основной профессиональной образовательной программы для направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика»). Знания и умения, получаемые будущими учителями на занятиях по данной дисциплине, в дальнейшем углубляются и закрепляются на дисциплинах «ИКТ в образовании», «Объектно-ориентированное программирование», «Методика преподавания информатики», а также учебных и педагогических практиках.

Процесс овладения содержанием дисциплины «Языки и методы программирования» целесообразно строить на основе использования активных методов обучения, которые стимулируют познавательную деятельность студентов и обеспечивают максимальную приближенность результатов обучения к будущей сфере профессиональной деятельности за счет решения задач с высокой степенью самостоятельной работы в условиях, схожих с реальными ситуациями. Одним из активных методов обучения, позволяющих осуществлять такую образовательную деятельность, является кейс-метод. Высокая эффективность использования кейс-метода в системе подготовки будущих учителей при формировании профессиональных аналитических и практических навыков отмечается в исследовании И.И. Черкасовой и Т.А. Яровой [5].

Таким образом, проблема исследования состоит в том, чтобы определить направления целенаправленного формирования дидактико-методических компетенций будущих учителей информатики на дисциплинах специальной подготовки на основе использования кейс-метода.

Рассмотрим формирование дидактико-методических компетенций у будущих учителей информатики на основе применения кейс-метода. Данный активный метод обучения позволяет не только научиться решать задачи из предметной области, но и развивать алгоритмическое мышление и аналитические способности, так как подразумевает диагностику проблемной ситуации, разработку методов ее разрешения, а также оценку эффективности действий участников, предпринятых для решения проблемы. Вышеперечисленные виды деятельности являются важной составляющей дидактико-методических компетенций, которые формируются при анализе и оценке учебной ситуации, созданной преподавателем.

Целесообразно выделить 2 группы кейсов: учебные и методические. В свою очередь, учебные кейсы можно подразделить на 2 типа: учебно-предметные и учебно-дидактические. Учебно-предметные кейсы используются на дисциплинах специальной подготовки профиля «Информатика». Учебно-дидактические кейсы разрабатываются студентами на занятиях по следующим дисциплинам: «Теория и методика обучения информатике», «ИКТ в образовании», «Организация внеклассной работы». Они подразумевают разработку собственных и модификацию существующих кейсов по разделам предметной области информатики, для проведения внеклассной работы, осуществления межпредметной связи и для осуществления научно-исследовательской работы с обучающимися.

Данная модель применения кейс-метода при подготовке будущих учителей информатики позволяет начать формирование дидактико-методических компетенций на первом курсе при изучении дисциплин специальной подготовки («Языки и методы программирования», «Информатика»), что способствует непрерывному формированию дидактико-методических компетенций в процессе обучения в вузе.

Одной из основных тем при изучении программирования является раздел, посвященный циклическим алгоритмам, включающий в себя тему «Циклы с параметрами».

Рассмотрим несколько кейсов по теме «Циклы с параметрами» на языке программирования С++.

Необходимые знания и умения: представление о линейных алгоритмах и операции присваивания, умение их применять для решения задач по программированию.

Рассмотрим следующий кейс, состоящий из трех блоков.

Информационно-координирующий блок

Ситуация: продавцу необходимо посчитать выручку магазина за а) 3 дня б) неделю в) месяц. Известны суммы выручки по дням. Выполнение задания осуществлять в виде программного кода на языке С++.

Практический блок

На первом этапе учащиеся пытаются найти решение задачи известными им способами. Для решения возникающих по ходу решения проблем существуют дидактические листы помощи. Второй этап состоит из поиска оптимального решения проблемы. Происходит знакомство с циклическими конструкциями.

Контролирующий блок

Преподаватель оценивает решение с точки зрения его оптимальности, количества предложенных вариантов, скорости выполнения.

Для решения задачи учащиеся могут использовать уже знакомую им линейную конструкцию. Тогда решение задачи для пунктов а) и б) может выглядеть так, как представлено на рис. 1.

Выполнение пунктов а) и б) в предложенной задаче возможно при помощи линейного алгоритма, однако этот способ не является оптимальным. Для пункта в) данный подход к решению трудновыполним из-за очень большого количества однотипных операций. Это затрудняет восприятие кода и влечет большие временные затраты в первую очередь для разработчика.

Таким образом, учащиеся самостоятельно приходят к выводу, что для выполнения множества одинаковых действий требуется другой подход к решению поставленной задачи.

```
int a, s=0;
//а)
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Выручка за 3 дня составила "<<s;

//б)
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
cin>>a;
s=s+a;
cout<<"Выручка за неделю составила "<<s;
```

Рис. 1. Пример решения задачи с использованием линейного алгоритма

Получив основную информацию по циклическим алгоритмам с параметрами, учащиеся смогут решить представленную в кейсе задачу оптимальным образом. Варианты решения представлены на рис. 2.

```
int a, s=0, i;
//а)
    for (i=1; i<=3;i++){
        cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
        cin>>a;
        s=s+a;}
    cout<<"Выручка за 3 дня составила "<<s;
//б)
    for (i=1; i<=7;i++){
        cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
        cin>>a;
        s=s+a;}
    cout<<"Выручка за неделю составила "<<s;
//в)
    for (i=1; i<=30;i++){
        cout<<"Введите сумму выручки за день. ";
        cin>>a;
        s=s+a;}
    cout<<"Выручка за месяц составила "<<s;
```

Рис. 2. Решение задачи с применением цикла с параметром

Как видно из рис. 2 структура, кода программы представлена кратко и четко отображает поставленную цель.

В качестве модификации данного кейса можно добавить задание на анализ скорости выполнения данной задачи с учетом использования различных способов решения. Следует отметить, что разница в выполнении задания разными способами будет заметна разработчику кода, а не заказчику программного продукта.

При изучении тем, посвященных работе с массивами данных и файлами, есть возможность вернуться к данной задаче и оптимизировать код уже с учетом потребностей пользователя, что позволяет закрепить и углубить знания и умения в предметной области информатики, а также формировать дидактико-методические компетенции за счет применения способа обучения по спирали, дающего возможность постоянно расширять и обогащать круг знаний путем возвращения к проработке пройденных ранее тем.

Представленный выше кейс относится к учебно-предметным. В виде дополнительного задания учащимся может быть предложено модифицировать данный кейс с учетом изменения условий задачи или добавления каких-либо ограничений, а также сформировать шкалу оценивания для его решения. Модифицированный кейс будет относиться к типу учебно-дидактических кейсов, и может быть в последствие использован в образовательном учебном процессе школы, колледжа.

Приведем другой пример учебно-предметного кейса, предполагающего самостоятельный поиск ошибок. Контроль и оценка знаний учащихся является одной из дидактико-методических компетенций учителя-информатика. Следовательно, выполнение подобного рода задания способствует развитию этих компетенций. Предполагается, что обучающиеся владеют знаниями и умениями по работе с массивами данных.

Рассмотрим следующий кейс.

Информационно-координирующий блок

Ситуация: известен список номеров лотерейных билетов. Представлен код программы, который должен вывести значения четных номеров больше 100 на экран и посчитать количество билетов, чей номер является нечетным числом. В коде содержатся ошибки. Задание: а) исправить все ошибки б) оптимизировать код.

Практический блок

В представленном коде содержатся разные виды ошибок. Предполагается исправление постановки фигурных скобок, ограничивающих блоки кода, а также логики работы программы. После отладки программы путем аналитических умозаключений учащиеся приходят к выводу, что код не является оптимальным, так как содержит несколько однотипных циклических конструкций, которые можно объединить, тем самым сократив время работы программы.

Контролирующий блок

Преподаватель оценивает решение с точки зрения его оптимальности, количества предложенных вариантов, скорости выполнения. Баллы снижаются за работающий, но не оптимальный код решения. Код программы с ошибками представлен на рис. 3.

```
int a[10], i, k=0;

    for (i=0;i<10;i++)
        { cout<<"Введите номер билета!";
          cin>>a[i];
        }
    for (i=0;i<10;i++)
        if (a[i]%2==0)
            cout<<"Номер билета: "<<a[i]<<endl;
        if (a[i]>100)
            cout<<"Номер билета: "<<a[i]<<endl;
    for (i=0;i<10;i++)
        {if (a[i]%2!=0)
            k++;
        cout<<"Количество нечетных билетов: "<<k;
        }
```

Рис. 3. Код с ошибками

Возможное решение представлено на рис. 4.

```
int a[10], i, k=0;

    for (i=0;i<10;i++)
        { cout<<"Введите номер билета!";
          cin>>a[i];
        }
    for (i=0;i<10;i++)
        {if (a[i]%2==0 && a[i]>100)
            cout<<"Номер билета: "<<a[i]<<endl;
         if (a[i]%2!=0)
            k++;
        }
        cout<<"Количество нечетных билетов: "<<k;
```

Рис. 4. Исправленный и оптимизированный код

Стоит добавить, что для работы с данным кейсом целесообразно использовать парную форму работы, при которой обучающиеся помимо поиска, классификации и исправления ошибок в представленном им программном коде сравнивают полученные результаты друг друга, проводят обсуждение и делают выводы об успешности их решений. При решении подобных задач с использованием кейс-метода будущие учителя приобретают умения тестирования и отладки чужих программ, а также коммуникативные умения. Таким образом происходит анализ информации через синтез и обобщение имеющихся данных и, как следствие, развитие профессиональных умений в сфере контроля и оценивания.

Подводя итог, следует сказать, что уже на дисциплинах специальной подготовки должна существовать пропедевтика формирования дидактико-методических компетенций будущих учителей информатики, чему способствует использование активных методов обучения, в частности кейс-метода.

Таким образом, можно осуществлять формирование профессиональных компетенций у будущих учителей информатики при изучении циклов с параметрами, включающими в себя как предметный, так и дидактико-методический аспекты, что позволяет в дальнейшем оптимально и грамотно применять полученные знания, умения и навыки в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Шендрик И.Г. *Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности*. Available at: https://www.dissercat.com/content/proektirovanie-obrazovatelnogo-prostranstva-subekta-uchebno-professionalnoi-deyatelnosti
2. Хуторской А.В. *Образовательные компетенции и методология дидактики*. Доступен на: https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm
3. Митрохович О.А. *Диагностика и управление развитием дидактической компетентности учителя*. Available at: http://planetashkol.ru/edu/msk/shkola1270/ about/press/5pr.php
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* Available at: https://fgos.ru/
5. Черкасова И.И., Яркова Т.А. *Подготовка учителя к применению кейс-метода в процессе исследования образовательных проблем*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchitelya-k-primeneniyu-keys-metoda-v-protsesse-issledovaniya-obrazovatelnyh-problem

References

1. Shendrik I.G. *Proektirovanie obrazovatel'nogo prostranstva sub`ekta uchebno-professional'noj deyatel'nosti*. Available at: https://www.dissercat.com/content/proektirovanie-obrazovatelnogo-prostranstva-subekta-uchebno-professionalnoi-deyatelnosti
2. Hutorskoj A.V. *Obrazovatel'nye kompetencii i metodologiya didaktiki*. Dostupen na: https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm
3. Mitrohovich O.A. *Diagnostika i upravlenie razvitiem didakticheskoj kompetentnosti uchitelya*. Available at: http://planetashkol.ru/edu/msk/shkola1270/ about/press/5pr.php
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya* Available at: https://fgos.ru/
5. Cherkasova I.I., Yarkova T.A. *Podgotovka uchitelya k primeneniyu kejs-metoda v processe issledovaniya obrazovatel'nyh problem*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchitelya-k-primeneniyu-keys-metoda-v-protsesse-issledovaniya-obrazovatelnyh-problem

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00717

Khazykova T.S., *Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov (Elista, Russia), E-mail: tschazikova@yandex.ru*
Dordzhieva L.A., *Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov (Elista, Russia), E-mail: tschazikova@yandex.ru*

FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF HUMANITY. The specificity of the humanitarian principle in education is considered. The methodology of humanitarianism based on the ideas of cognitive sciences and allowing to ensure the formation of a new type of teacher is substantiated. The concepts of consciousness and self-consciousness of the teacher are revealed. The article presents the process of formation of self-consciousness of the future teacher as the main factor of his professional education. This process is correlated with the model of spiral dynamics, which explains the levels of human self-consciousness characterized by systems of certain values. The model of spiral dynamics helps to see forming of self-consciousness as an integral dynamic process of sequential deployment of a system of values. The authors' typology of teachers as possessors of "spiral-dynamic" levels of self-consciousness is given. The analysis of understanding of the level of self-awareness by future teachers is performed. Several positions have been identified that allow to track the process of forming the self-consciousness of future teachers, determine their orientation in behavior, relationships and activities, and identify levels. The paper shows that the process of forming the self-consciousness of future teachers should be built taking into account the consistent deployment of their experience of awareness of their value systems at different levels. These levels allow seeing the entire hierarchy and integrity of the situations in which the teacher resides as a subject of consciousness, communication and activity.

Key words: **humanitarian principle of education, cognitive science, consciousness, self-awareness, model of spiral dynamics, levels of self-awareness of teacher.**

Т.С. Хазыкова, *Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, г. Элиста, E-mail: tschazikova@yandex.ru*
Л.А. Дорджиева, *Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, г. Элиста, E-mail: tschazikova@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ГУМАНИТАРНОСТИ

Рассмотрена специфика гуманитарного принципа в образовании. Обоснована методология гуманитарности, базирующаяся на идеях когнитивных наук и позволяющая обеспечивать становление педагога нового типа. Раскрыты понятия сознания и самосознания педагога. Представлен процесс формирования самосознания личности будущего педагога как главного фактора его профессионального образования. Данный процесс соотнесен с моделью спиральной динамики, объясняющей уровни самосознания человека, характеризуемые системами определенных ценностей. Модель спиральной динамики помогает увидеть формирование самосознания как целостный динамический процесс последовательного развертывания системы ценностей. Приведена авторская типология педагогов как носителей «спиральнодинамических» уровней самосознания. Выполнен анализ понимания уровня своего самосознания будущими педагогами. Выявлено несколько позиций, которые позволяют отслеживать процесс формирования самосознания будущих педагогов, определена их направленность в поведении, отношениях и деятельности и выделены уровни. Показано, что процесс формирования самосознания будущих педагогов должен выстраиваться с учетом последовательного развертывания у них опыта осознания своих систем ценностей на разных уровнях. Эти уровни позволяют видеть всю иерархию и целостность ситуаций, в которых пребывает педагог как субъект сознания, общения и деятельности.

Ключевые слова: гуманитарный принцип образования, когнитивные науки, сознание, самосознание, модель спиральной динамики, уровни самосознания педагога.

Сегодня в мире происходят интенсивные процессы планетарного масштаба и обнажаются собственно человеческие проблемы. Образование в такой ситуации должно откликаться на вызовы времени и обратиться к самой сути человека. Запрос на «образованного человека» в наши дни должен быть сформулирован принципиально по-новому. В связи с этим возникает вопрос о пересмотре всех компонентов образования: его ценностей и целей, содержания, форм и методов, а также, что особенно важно, готовности самого педагога к таким изменениям. Идея образования, которое связано с сохранением целостности человека и которое меняет мышление растущего человека, принося «радость открытий, созидания и творчества» (Н. Хомски), требует консолидации научных сил и некоторой смелости. В потребительском обществе, где образование становится услугой, а личность воспринимается как «потребитель» и как «функция» социальных систем, особенно актуальна задача развития человеческого сознания. И решение ее, очевидно, нужно искать на стыке самых разных наук, в поле интегративного

знания о человеке и, в особенности, знания о человеческом мозге и сознании/самосознании.

В последние годы возрастает роль когнитивных наук, позволяющих учитывать особенности мозга и сознания человека. Получила распространение нейродидактика (данный термин был введен в конце прошлого века Г. Прайсом) – научная область, существующая на стыке нейронаук, психологии и педагогики. Ее выводы позволяют строить способы эффективного обучения, которые основаны на результатах исследований функционирования структур головного мозга и нервной системы [1, с. 3]. Знания о нейропсихологической организации человека привлекали российских педагогов еще в XIX в. В частности, К.Д. Ушинский ставил вопрос о необходимости учитывать соотношения ума, души и нервной организации личности. Педагогическую антропологию интересует эта триада духа – души – тела с учетом психо- и нейрофизиологических аспектов обучения, воспитания и развития (В.И. Слободчиков и др.). Интерес педагогики к результатам исследований в области нейронаук (нейробиологии, нейрофизиологии, нейропсихологии), которые продолжают традиции П.К. Анохина, И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.Р. Лурии, Л.С. Выготского и которые связаны с развитием высших психических функций, структурно-системного строения и сознания, сегодня растет. Перспективы для построения целостного образования человека заданы в работах, раскрывающих сложные процессы мозга и сознания (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Н.П. Бехтерева и др.). Вместе с тем, как показывает анализ педагогической теории и практики, педагогика еще не отрефлексировала в полной мере весь этот громадный массив знания о «внутреннем» человеке в плане создания стройных и целостных моделей и технологий, учитывающих данные знания. Пока мы можем говорить только о «выхватывании» отдельных его фрагментов (например, о межполушарной асимметрии мозга, о его подкорковых структурах, об особенностях интеллектуальной деятельности и т.п.). Но проблема, на наш взгляд, состоит в принципиально новой модели образования, которая «собирала» бы все имеющиеся данные о функционировании человека как самосознающего субъекта в процессе его образования. В нашем исследовании мы именно на это обращаем внимание и пытаемся обосновать модель профессионального образования будущего педагога, отражающую систему формирования его педагогического сознания.

В своей работе мы использовали анализ результатов философских, психологических, педагогических и междисциплинарных исследований, раскрывающих процесс формирования самосознания личности; обобщение эмпирического опыта, связанного с саморефлексией будущих педагогов; теоретическое моделирование процесса формирования самосознания студентов и другие методы исследования. В результате анализа психолого-педагогических исследований [2] и нашего обследования студентов факультета педагогического образования мы пришли к выводу о том, что уровень их профессионального сознания довольно низкий. Об этом свидетельствует и тот факт, что практически все студенты затрудняются дать развернутый ответ относительно понимания уровней собственного восприятия, внимания и мышления в образовательной ситуации. Кроме того, мы провели обследование педагогов школ (около 98 человек) и обнаружили следующие показатели недостаточного уровня самосознания: распространение в учительской среде негативных настроений, синдром профессионального выгорания, эмоциональная нестабильность, конфликтность.

В беседе с педагогами нам удалось также определить основную тенденцию, которая характерна для учительства: ощущение своей несвободы действий и суженный горизонт своих возможностей влияния на ребенка. Педагоги сетуют на то, что цифровой мир поглотил детей, что родители обесценивают их труд, что в педагогической работе много рутины. Вопрос здесь не в том, что они неправильно оценивают внешнюю ситуацию. Все так. Но проблема в самом отношении к этой ситуации и во внутреннем потенциале педагога, в его уровне адаптации и саморазвития. Можно сделать вывод: педагоги в подавляющем большинстве не опираются на свои внутренние сущностные силы и потенциал своего сознания. Они достаточно сужено (предметоцентрированно) понимают контекст своей деятельности и не владеют собственным сознанием как педагогическим инструментом. Наблюдаются стереотипы мышления и дефицит рефлексивной способности учителей. В данной статье мы рассматриваем возможности преодоления такого положения дел и описываем некоторые основные характеристики разработанной нами модели профессионального образования будущих педагогов, ориентированного на формирование их профессионального сознания.

Итак, в нашем исследовании мы исходим из идеи самосознания будущего педагога как ключевого и решающего фактора эффективности его профессионального образования. От уровня такого самосознания зависит результат его будущей педагогической деятельности. Цель разработки гуманитарной модели формирования самосознания будущих педагогов, которую мы поставили в нашем исследовании, потребовала от нас уточнения ключевых понятий, без которых такую модель не разработать. Прежде всего, это понятие гуманитарности. Говоря о гуманитарной модели, мы отличаем такую модель от всех других, в центре которых главным является предметный результат без учета самого субъекта образования, степени его осознанности и его самоизменения. Гуманитарный принцип (М.М. Бахтин, С.В. Белова, В.И. Слободчиков и др.) требует единства познаваемого, познающего и процесса познания, а также понимание границ личностной свободы, когда соблюдается невмешательство во внутренний мир личности и одновременное влияние на ее ценностно-смысловую сферу. Человек в контексте такого принципа открывается в процессе образования сам себе через рефлексию, через анализ своего опыта восприятия и видения того многообразного контекста всех внутренних и внешних связей, в котором он постоянно находится.

Остановимся еще на двух понятиях, которые являются центральными в нашем исследовании. Это понятия сознания и самосознания. Требовалось уточнить их в контексте гуманитарного взгляда на образование человека. Согласно теориям Лейбница, Толбета и Рейзера, сознание имеет космическое происхождение. Основные трудности в определении понятия «сознание», как утверждает В.П. Зинченко, состоят в необходимости отказа от оппозиции сознания и бытия как от оппозиции материи и сознания [3, с. 209]. Считается, что ни физика, ни физиология, ни психология не могут в полной мере объяснить этот феномен. Учитывая, что сегодня наука не имеет концептуализации сознания, мы опираемся на понимание его через функции, связанные со смыслообразованием (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев), с живым движением и предметным действием, установкой, эмоцией и доминантой (А.А. Ухтомский, Н.А. Бернштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец).

Под самосознанием мы понимаем способность личности осознавать себя в качестве субъекта деятельности, а также ее представления о себе, которые находят отражение в определенном «образе Я» [4]. Самосознание зависит от развитости эмоциональной, когнитивной, рефлексивной сфер личности, от всего спектра отражения социальных отношений, от опыта восприятия себя [5]. Самосознание будущего педагога мы рассматриваем в контексте его профессиональной подготовки. И здесь встает вопрос о включении в содержание такой подготовки опыта восприятия и анализа будущими педагогами собственного мышления, поведения и действия. Это не просто сам по себе опыт ценностно-смыслового самоопределения, а осознание такого опыта.

В работах современных исследователей в области нейронаук [6 – 10] мы находим свидетельства о принципах, расширяющих представление о сознании и самосознании. Это связано с кодированием и декодированием информации, которая поступает по сенсорным каналам; разными уровнями (словесно-текстовым, звуковым, цветовым) воздействия на наше сознание; особенностями структур мозга и сознания, сформированных у конкретной личности в результате адаптации к определенной среде. С таких позиций следует признать, что педагог имеет дело с «системой» ребенка, для которой характерны определенные ментальные процессы и эмоциональные реакции, являющиеся, как доказал Д. Диспенза, «результатом химических процессов, обусловленных сложившимися нейросетями» [11]. И такие процессы, как говорят ученые (К.В. Анохин, Д. Диспенза и др.), основываются на прошлом опыте конкретного человека. В пространстве гуманитарных смыслов образования педагог должен считаться с таким опытом. Но как это возможно? Ведь перед педагогом стоит не такая же задача, что перед психологом, психотерапевтом или психиатром. И как ему в условиях работы с группой детей учитывать все многообразие их контекстов и субъективных реальностей?

Здесь нужно методологическое уточнение сути гуманитарного принципа. Гуманитарно ориентированное образование предполагает не «вытаскивание» феноменов внутреннего мира личности и не непосредственную работу с ним. Речь об универсальных способах, обеспечивающих личности опыт управления этим своим миром. Нужны такие способы, которые позволяют опредмечивать субъективные феномены (эмоции, переживания, отношения, представления, образы, установки) и анализировать уровни своих ценностей. Требуется опыт саморефлексии, который позволит личности фиксировать свои ценности и управлять их эволюционным развитием. Говоря об уровнях ценностей, мы опираемся на модель спиральной динамики, разработанную К. Грейвзом и дополненную Д. Беком и К. Кованом. Данная модель помогает увидеть формирование самосознания как целостный динамический процесс последовательного развертывания системы ценностей [12].

Согласно модели спиральной динамики, все живые человеческие системы имеют свою внутреннюю организацию, подчиняются определенным законам эволюционного развития. Каждый человек, являясь такой системой, носит в себе «пакет» потребностей, мотивов, ценностей, убеждений, а также организующих принципов и способов мышления, характерных для определенного уровня организации (самоорганизации). Довольно распространенная картина: большинство людей не имеют доступа к своим глубинным образам мышления, которые называются мемами. Мем – это единица культуральной информации, которая организует все поведение конкретного индивида. Он перестраивает всю его нейрологическую систему. Анализ этих мемов и на основе этого понимание уровня своего самосознания – вот одна из задач, которую мы ставили перед студентами, используя в работе с ними модель спиральной динамики.

Уровням, о которых идет речь, даны цветовые названия [12]. «Бежевый» (первый уровень) отражает инстинктивную природу, потребность системы в выживании, в чувстве безопасности и удовлетворении физиологических нужд. Собственная жизнь на уровне физиологических потребностей является главной ценностью для человека «бежевого» уровня. В нашей трактовке педагог на этом уровне сознания рассматривается как «Живая Личность». «Фиолетовый» (второй уровень) включает в себя стремление человека к эмоциональной связи с Другим. На этом уровне самосознания преобладает желание иметь контакты и отношения с другими людьми. На «Красном» (третьем уровне) личность ощу-

щает потребность в своих «владениях», в доминировании и проявлении своей силы. «Синий» (четвертый уровень) характеризуется стремлением человека найти смыслы, принадлежать какой-то системе верований/идей, выстраивать порядок действий. «Оранжевый» (пятый уровень) расширяет видение личностью новых возможностей, активизирует креативность и позицию авторства собственной жизнедеятельности. На «Зеленом» (шестом уровне) возникает потребность в коллективной разумности и «экологичности» сознания. Главная особенность «Желтого» (седьмого уровня) состоит в гибкой адаптации к изменениям благодаря системному видению. На «Бирюзовом» (восьмом уровне) личность уже готова проявлять внимание к себе как субъекту, ответственному перед будущими поколениями.

Мы соотнесли с описанными уровнями разные потребности, мотивы и ценности, а также убеждения и стратегии поведения будущих педагогов, с которыми мы работали. На основе этого нами выявлено несколько позиций, которые позволяют отслеживать процесс формирования самосознания будущих педагогов. А также мы определили их направленность в поведении, отношениях и деятельности. Выделяются следующие уровни: замкнутость на себе, стратегия выживания, отношения к другому как средству (первый); потребность в отношениях с другими (второй); стремление к власти и проявление своей силы (третий); служение системам, исполнение обязанностей и ответственность за свои действия (четвертый); поиск новых возможностей, креатив и творчество (пятый); забота, сотрудничество, ориентация на коллективный разум (шестой); управление своим развитием и поиск системообразующих принципов (седьмой); интеграция знаний и действие из позиции миссии (восьмой).

В соответствии с этой схемой выделены характеристики неэффективных и эффективных педагогов. Анализируя со студентами разные уровни их «спирали сознания», мы ставили перед ними задачу выявить свои эффективные и неэффективные действия в тех или иных ситуациях. В основном это ситуации моделирования и проигрывания кейсов, а также реальные ситуации из педагогической практики в школе. Заметим, что разговор об эффективности-неэффективности соотносился с принципом адекватности или неадекватности условиям ситуации. У студентов в зависимости от конкретных ситуаций должна проявляться готовность к определенному реагированию, характерному тому или иному уровню «спирали». Это готовность проявляться как: 1) аутентичная, живая личность; 2) диалогичный собеседник; 3) активный субъект деятельности; 4) субъект смыслообразования; 5) автор продукта культуры; 6) субъект коллективной осознанной деятельности; 7) человек системного мышления; 8) носитель своей миссии.

Итак, опираясь на методологию гуманитарности, на исследования в области сознания и на модель спиральной динамики, мы определили, что процесс формирования самосознания будущих педагогов должен выстраиваться с учетом последовательного развертывания у них опыта осознания своих систем ценностей на разных уровнях. Эти уровни позволяют видеть всю иерархию и целостность ситуаций, в которых пребывает педагог как субъект сознания, общения и деятельности.

В ходе работы со студентами мы определили, что эффективность формирования самосознания будущих педагогов во многом зависит от контекста продуктивной деятельности. В частности, это деятельность, связанная с проектами, которые взяты из жизни студентов и рождены в условиях практического освоения будущей профессии. Одним из таких проектов в Калмыцком государственном университете имени Б.Б. Городовикова является конкурс «Педагогический дебют». Студенты, принимающие в нем участие, создают своеобразную программу своих шагов в профессии и имеют возможность анализировать себя через уровни самосознания. Модель спиральной динамики, задающая такие уровни, позволяет выделять «цветные» («бежевые», «фиолетовые», «красные», «синие» и др.) характеристики, по которым студенты зримо могут представлять собственные ценности.

Наше исследование продолжается. А пока мы можем сделать вывод: развитие самосознания педагога является важнейшим условием гуманитаризации образования. Только педагог, который управляет эволюцией своего сознания, видит «спираль» собственного целостного развития и осознает систему своих ценностей, способен решать новаторские задачи, стоящие перед образованием.

Библиографический список

1. Куликова О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению. *Вестник МГЛУ*. 2014. № 14 (700): 107 – 114.
2. Белова С.В. *Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования*. Москва: АПКиПРО, 2006.
3. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии. *Методология и история психологии*. 2006; Т. 1, Выпуск 1: 209.
4. Кон И.С. *Открытие "Я"*. Москва: Издательство политической литературы, 1978.
5. Слободчиков В.И. *Очерки психологии образования*. Биробиджан, БГПИ, 2005.
6. Bellg A.J. Maintenance of Health Behavior Change in Preventive Cardiology: Internalization and SelfRegulation of New Behaviors. *Behaviour Modification*. 2003; № 27: 103 – 131.
7. Dagnan D., Trower P. Measuring Vulnerability to Threats to Self-Construction: The Self and Other Scale Psychology and Psychotherapy: Theory Research and Practice. 2002; № 3: 280 – 281.
8. Damon W. *Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study*. Child Developmen, 1980.
9. Don Edward Beck, Christopher C. *Cowan. Spiral dynamics: mastering values, leadership, and change: exploring the new science of memetics*. Blackwell Publishing, 1996.
10. Fritjof Capra. *The Hidden Connections Copyright*, 2002. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=95514&p=1
11. Диспенза Д. *Сила подсознания, или Как изменить жизнь за 4 недели*. Москва: Эксмо, 2013.
12. Бек Д.Э., Кован К. *Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями*. Москва: Открытый мир, 2010.

References

1. Kulikova O.V. Nejrodidakticheskij podhod kak faktor povysheniya kachestva obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu. *Vestnik MGLU*. 2014. № 14 (700): 107 – 114.
2. Belova S.V. *Pedagogika dialoga: Teoriya i praktika postroeniya gumanitarnogo obrazovaniya*. Moskva: APKiPRO, 2006.
3. Zinchenko V.P. Soznanie kak predmet i delo psihologii. *Metodologiya i istoriya psihologii*. 2006; T. 1, Vypusk 1: 209.
4. Kon I.S. *Otkrytie "Ya"*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1978.
5. Slobodchikov V.I. *Ocherki psihologii obrazovaniya*. Birobidzhan, BGPI, 2005.
6. Bellg A.J. Maintenance of Health Behavior Change in Preventive Cardiology: Internalization and SelfRegulation of New Behaviors. *Behaviour Modification*. 2003; № 27: 103 – 131.
7. Dagnan D., Trower P. Measuring Vulnerability to Threats to Self-Construction: The Self and Other Scale Psychology and Psychotherapy: Theory Research and Practice. 2002; № 3: 280 – 281.
8. Damon W. *Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study*. Child Developmen, 1980.
9. Don Edward Beck, Christopher C. *Cowan. Spiral dynamics: mastering values, leadership, and change: exploring the new science of memetics*. Blackwell Publishing, 1996.
10. Fritjof Capra. *The Hidden Connections Copyright*, 2002. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=95514&p=1
11. Dispenza D. *Sila podsoznaniya, ili Kak izmenit' zhizn' za 4 nedeli*. Moskva: `Eksmo, 2013.
12. Bek D.`E., Kovan K. *Spiral'naya dinamika: upravlyaya cennostyami, liderstvom i izmeneniyami*. Moskva: Otkrytyj mir, 2010.

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00718

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*
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*

PREPARING A TUTOR FOR THE MAIN SMALL AND NOMADIC SCHOOL IN THE NORTH. The article substantiates the relevance of professional training of teachers in two profiles "Primary Education" and "Tutoring" to work in a small rural school, where there are great opportunities for individualization of the educational process, creating conditions for the harmonious personal development of younger students. One of indicators of the quality of education in primary schools is the formation of ethno-cultural identity, ethnic self-awareness as a basis for the development of harmonious interethnic relations in a multicultural society, which meets the requirements of the modern Federal state educational standard of primary general education. The purpose of the research is to substantiate the scientific relevance of tutoring activities and describe the implementation of an educational experimental program at the Department of Primary Education of the North-Eastern Federal University in the direction of "Teacher Education", profile "Primary education and tutoring in the main small and nomadic school of the North".

Key words: **small school, individualization of training, training model, professional training, tutor.**

***Т.А. Шергина**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Sherginata@mail.ru*
***А.А. Кожурова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

ПОДГОТОВКА ТЬЮТОРА ДЛЯ ОСНОВНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ И КОЧЕВОЙ ШКОЛЫ СЕВЕРА

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ по проекту № 19-013-00730 от 24.04.2020 г.

В статье обосновывается актуальность профессиональной подготовки педагогов по двум профилям – «Начальное образование» и «Тьюторство» – для работы в малокомплектной сельской школе, где имеются большие возможности индивидуализации образовательного процесса, создания условий для гармоничного личностного развития младших школьников. Одним из показателей качества образования в начальной школе является сформированность этнокультурной идентичности, этнического самосознания как базиса для развития гармоничных межнациональных отношений в поликультурном обществе, что соответствует требованиям современного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Цель исследования заключается в научном обосновании востребованности тьюторской деятельности и описании реализации образовательной экспериментальной программы на базе кафедры начального образования Северо-Восточного федерального университета по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной и кочевой школе Севера».

Ключевые слова: **малокомплектная школа, индивидуализация обучения, модель подготовки, профессиональная подготовка, тьютор**.

Республика Саха (Якутия) является одним из северных регионов, значительную часть которой составляют территории арктической приполярной зоны. Несомненно, что для Российской Федерации важным фактором заселения северных территорий является обеспечение качества жизни в суровых условиях Севера и, прежде всего, – качественного образования детей и получения ими достаточного образовательно-воспитательного потенциала с целью развития способностей и талантов подрастающего поколения, что будет содействовать приращению инновационного развития российского общества. В настоящее время современные тенденции развития образования связаны с инновационной деятельностью. Реализация идей ФГОС нового поколения предполагает изменение парадигмы образования: от знаниевых ценностей образование должно трансформироваться к гуманистическим ценностям, к приоритету развития целостного человека, к «культуре личности» и «личностным качествам» каждого воспитанника.

В условиях реализации ФГОС начального общего, основного и среднего общего образования стоит задача повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса в таких типах школ, как малокомплектные. Основными причинами, затрудняющими их деятельность, являются все еще слабая материально-техническая база, текучесть кадров, неполная учебная нагрузка, отсутствие благоприятных жилищно-бытовых условий, отдаленность от культурных центров и другие. Введение тьюторского сопровождения в малокомплектных школах Севера становится одним из оптимальных условий качественного улучшения их деятельности. В частности, индивидуализация учебно-воспитательного процесса, направленная на личностное развитие учащегося, обеспечивает его эффективность в условиях малой наполняемости класса и разновозрастных групп во внеклассных и внешкольных мероприятиях. Мы считаем, что перспективы образования в условиях отсутствия учителей-предметников возлагаются на тьютора как организатора индивидуальной образовательной траектории с учетом современного состояния и развития компьютерных технологий и возможностей дистанционного образования.

Рассматривая общемировые тенденции и перспективы сохранения малокомплектных школ, мы изучили труды исследователей из США, Финляндии, Норвегии, Канады, Исландии, где также поднимаются проблемы содержания и качества работы сельских малокомплектных школ.

Канадский ученый, представитель первых наций Канады Маргарет Ковач развивает трансгрессивную педагогику, полагая, что образование должно служить в качестве пути к созданию взаимовыгодного партнерства со всем уважением и пониманием сосуществования народов [1]. Обращаясь к индигенным исследователям, Л.Т. Смит [2] обозначает, что данные подходы позволят определить, в чем специфика, потребность, что актуально и важно для самого коренного населения в понимании себя и своего места в мире, позволит преодолеть рамки западной общепринятой эпистемиологии, которая, так или иначе, служит интересам европейского научного мышления и отлична от традиционного индигенного мировоззрения и мироощущения.

Как отмечает финский автор Г. Карлберг-Грэнланд, в Финляндии с 2005 по 2009 гг. было закрыто или укрупнено 513 школ, но при этом автор своим исследованием подчеркивает, что работа в маленькой сельской финской школе требует от учителя максимального проявления всех компетенций, позволяет получать большее профессиональное удовлетворение от полноценного общения с детьми и их родителями, от возможности наблюдать свой личный вклад в развитие детей в долгосрочной перспективе. Следовательно, роль сельских финских школ в развитии образовательного потенциала страны должна быть высоко оценена государством и правительством [3].

Также отмечая имевшую место в истории австралийского образования политику сокращения сельских малокомплектных школ, Д. Хэлси пишет о возрастающей роли сельской школы в условиях грядущего демографического роста в Австралии до 2050 года и актуализирующейся в связи с этим продовольственной безопасностью страны необходимостью укрепления позиций сельской школы. В своей статье автор акцентирует важность пересмотра государственной образовательной политики в отношении сельских школ, которые составляют 45% всех австралийских школ [4].

Таким образом, изучение зарубежного опыта позволяет сделать вывод, что в настоящее время назрела необходимость разработки концептуальных основ этнокультурного образования в рамках многопрофильной подготовки педагога малокомплектной и кочевой школы Севера. Модернизация деятельности сельских малокомплектных школ на основе вариативных моделей социокультурного образовательного комплекса, реализующих инновационные технологии в обучении и воспитании в условиях разновозрастных классов, направленных на сохранение этнокультурных традиций народов Северо-Востока России, способствует более качественному освоению требований ФГОС общего образования учащимися, обеспечению условий для всестороннего развития личности ученика в условиях сельского социума. В условиях объединения организаций села в единый социокультурный комплекс расширяются возможности введения новой штатной единицы, такой как тьютор, поскольку в данном случае необходим педагог-координатор, направляющий ресурсы и усилия школы в интересах индивидуального развития каждого ребенка сельской школы.

На современном этапе малокомплектные школы ищут наиболее эффективные способы расширения их образовательно-воспитательного потенциала, что является условием их выживания и развития. Опыт создания социокультурного комплекса на базе малокомплектных школ в сельском социуме может заинтересовать все современные школы и всех учителей, работающих в специфических условиях малокомплектной образовательной организации и желающих реально повысить качество обучения и воспитания. Именно малокомплектные школы являются институтом сохранения национальных традиций и культуры, языков народов нашей страны. В связи с этим предлагаемые этнокультурные технологии сельской школы представляют интерес для дальнейшего изучения и распространения в массовой педагогической практике.

Тьютор (англ. tutor) – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, обеспечивающая разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождающая процесс индивидуального образования в школе, в вузе, в системе дополнительного и непрерывного образования. Деятельность тьютора понимается в российской педагогической практике как квалифицированное сопровождение познавательного интереса, помощь в становлении исследовательского мышления, рефлексивного опыта, консультативная работа в рамках индивидуальной образовательной траектории ребенка. На современном этапе кочевые школы и отдаленные сельские малокомплектные школы обеспечены спутниковым Интернетом и имеют возможность работать в отдаленных условиях. В ситуации объединения организаций села в единый социокультурный комплекс расширяются возможности введения новой штатной единицы – тьютор, поскольку в данном случае необходим педагог-координатор, направляющий ресурсы и усилия школы в интересах индивидуального развития каждого ребенка сельской школы.

Освоение образовательных программ и деятельность по проектам происходит на основе индивидуальной образовательной траектории. Тьютор должен хорошо знать возрастные психологические особенности детей младшего школьного возраста. Педагог должен учитывать возрастные закономерности развития личности и владеть технологиями личностного развивающего взаимодействия с обучающимися, создавать условия для удовлетворения младшими школьниками своих образовательных потребностей.

Таким образом, тьюторское сопровождение строится на индивидуализации образования, означающей выстраивание содержания образования с учетом образовательных потребностей обучающихся.

В работе представлен опыт внедрения нового совмещенного профиля в системе бакалавриата «Начальное образование и тьюторство в малокомплект-

ной и кочевой школе Севера» для малокомплектных и кочевых школ Республики Саха (Якутия). Рассмотрена модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов и тьюторов кафедры начального образования педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова на основе универсальной модульной образовательной программы, разработанной с учетом сложившейся этнокультурной и этнопедагогической теории и практики национально-регионального образования Республики Саха (Якутия).

В свою очередь, деятельность тьютора в условиях Северо-Востока России не может осуществляться без учета региональных особенностей системы образования. Малокомплектность сельских школ в условиях Севера – социально-экономическая закономерность, обусловленная специфическими природно-климатическими и национально-региональными особенностями исторического развития коренных народов [5]. Поэтому особое значение приобретает профессия тьютора в малокомплектной или кочевой отдаленной северной школе, где нет реальной возможности иметь полный штат учителей по всем предметам. В связи с этим зачастую в таких школах, в частности в кочевой школе, работает 1 – 2 специалиста, а в основной – 8 – 11 учителей, которые совмещают функции руководителя, учителей-предметников и воспитателя (социального педагога). Тем не менее именно эти школы остаются гарантом сохранения самого села или поселка, традиционного сельского образа жизни коренных народов Севера в целом. В данных условиях чрезвычайно актуальна подготовка учителей широкого профиля, владеющих тьюторскими технологиями, для руководства школой, качественной организацией образовательного процесса с учащимися; разработки учебных планов, ведения ее нормативно-правовой документации и бухгалтерской отчетности. Анализ работы учителей, работающих в малокомплектных и кочевых школах, позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время они недостаточно владеют данными компетенциями [6]. Модель тьюторского сопровождения в кочевой школе имеет свои особенности, тем не менее все основные содержательные компоненты сохраняются. Специфика работы педагога-тьютора в кочевых школах Севера заключается в знании и учете этнопедагогических и этнопсихологических особенностей организации образовательного процесса обучающихся. Этнопсихологические знания включают знания в области этнокультурологических особенностей представителей разных наций, их психологических характеристик и межэтнических отношений. Знание этнокультурных особенностей обучающихся и их проявлений позволят педагогу-тьютору создать благоприятные условия для развития личностных качеств тьюторантов.

Рассмотрим модель тьюторского сопровождения младших школьников в стационарной кочевой школе, за основу взяты модель технологии тьюторского сопровождения Т.М. Ковалевой [7] (табл. 1). Как было отмечено, в стационарной кочевой школе учащиеся на определенный срок выезжают в оленеводческое стадо и обучаются предметам этнокультурной направленности и основным предметам с национально-региональным компонентом. Следовательно, познавательный интерес учащихся развивается по предметам этнокультурной направленности: окружающий мир, культура народов РС (Я) и другие, предусмотренные учебным планом образовательного учреждения.

Такая модель тьюторского сопровождения возможна также в сетевой и летней кочевой школе. Организация тьюторства в данных типах кочевых школ может быть направлена на развития интереса не только к национальной культуре, родному языку и традиционному хозяйствованию, но и к основным предметам, таким как математика, русский язык, литературное чтение и др.

Как уже было сказано выше, область профессиональной деятельности выпускника нового совмещенного профиля бакалавриата «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной (кочевой) школе Севера» характеризуется обеспечением целостного педагогического процесса, в котором педагог совмещает обучение, воспитание и развитие младшего школьника с тьюторской деятельностью в специфических условиях малокомплектной (кочевой) школы. Расширение области профессиональных задач будущего педагога заключается в следующем: ведение основных предметов с 1 по 4 классы как педагога в области общего начального образования и осуществления сопровождения образовательной деятельности учащихся в средней малокомплектной (кочевой) школе, т.е. тьюторской деятельности. Спецификой профессиональной деятельности является обучение и тьюторское сопровождение учащихся основной малокомплектной (кочевой) школы, проживающих на отдаленных северных территориях.

Программа подготовки бакалавра «Начальное образование и тьюторство в малокомплектной и кочевой школе Севера» предполагает модульное построение учебного плана, отражающее преемственность формирования компетенций бакалавра посредством введения дисциплин базовой и вариативной части (сквозные модули).Учебный план содержит 28 модулей, которые выстроены в логической и последовательной цепочке, которые студент изучает по своему выбору. В течение 5-летнего срока этнопедагогическая и этнопсихологическая подготовка будущих педагогов осуществляется в следующих структурно-содержательных модулях: «Языки народов Севера», «Методика преподавания языков народов Севера», «Этнопедагогические и этнопсихологические особенности воспитания детей», «Функционирование языков и культур в полиэтнической среде», «Психолого-педагогическое сопровождение тьютором образования детей», «Обеспечение учителем-тьютором социализации ребенка в этнической и поликультурной среде в малокомплектной школе Севера».

Таблица 1

Тьюторское сопровождение в начальных классах стационарной кочевой школы Севера

Цель: Обеспечение условий выявления, реализации и осознания индивидуальных познавательных интересов младшими школьниками
Принципы: дифференциация и индивидуализация; непрерывность; гибкость; открытость
Содержание: выявление и фиксация познавательного интереса младшего школьника; выявление индивидуальных проблем, связанных с познавательным интересом (диагностико-мотивационный этап); содействие в определении необходимых «проб выбора» (проектировочный); обучение младших школьников способам работы с познавательным интересом; предоставление рекомендаций о способах получения необходимой информации (проектировочный и реализационный); организация презентации учениками полученных результатов (реализационный); совместный анализ способов и ресурсов, использованных во время работы; организация рефлексии учащимся своей деятельности (аналитический)
Содержание этапов тьюторского сопровождения: 1. Диагностико-мотивационный этап. В рамках данного этапа, проводимого непосредственно в школе, выявляются и фиксируются познавательные интересы младших школьников. В результате младшие школьники должны осознавать свои цели, интересы и планы. 2. Проектировочный этап. Также проводится в школе, на данном этапе идет сбор и анализ информации по заинтересованной теме, составление карты интереса. Этот этап в условиях кочевой школы является основным для формирования у тьюторанта познавательных интересов. На данном этапе выявляются образовательные ресурсы, где можно найти информацию по интересующей теме. Составляется план реализации проекта, определяется место проведения исследования, общая характеристика места реализации проекта, его ресурсы, подготовка всех материалов для реализации проекта. 3. Реализационный этап. Данный этап проходит непосредственно в оленеводческом стаде. 4. Реализационно-аналитический этап. Суть этого этапа – представление младшим школьником своего интереса другим детям и взрослым и участие в обсуждении. Подготовка и презентация познавательного интереса в качестве важнейшего звена включает подготовку (написание) младшими школьниками опорного плана-конспекта, а также выступление перед аудиторией, которую выбрал сам ребенок. На этом этапе важно подчеркнуть важность тьюторской помощи в оформлении презентации, выборе формы представления, отражающей не только особенности познавательного интереса, но и индивидуальность младшего школьника. После презентации проекта необходим обязательный анализ работы тьюторанта. Это может быть объективный анализ «экспертом», специалист в данной теме. После выступления рецензента обязательно коллективное обсуждение: младшие школьники размышляют о том новом, что узнали во время выступлений, отмечают наиболее интересные моменты и эпизоды, находки выступающих. После анализа выступления наступает стадия определения планов на будущее, включающая в себя следующие направления: определение перспектив развития познавательного интереса; определение темы (содержательных перспектив); определение сроков (временных перспектив)

Модуль «Языки народов Севера» предусматривает изучение языков: якутского, эвенского и эвенкийского. Целями освоения дисциплин являются: подготовка студентов к профессиональной деятельности в начальной школе; формирование у студентов достаточного объёма лингвистических знаний и умений по языкам народов Севера; расширение научного кругозора студентов, развитие их языкового мышления; обеспечение необходимой теоретической базы для осуществления дальнейшего самообразования и профессионального совершенствования. Язык является одним из основных компонентов этнической культуры народа, как отметили выше, базисом антропологической особенности этноса. Знание языка обеспечивает принятие, понимание и признание ценности этнокультурного многообразия этносов. Исходя из этого, изучение данного модуля предполагает решение задач по формированию этнокультурных компетенций будущих педагогов школ Севера. Владение выпускниками-бакалаврами методикой преподавания родных языков народов Севера обеспечит комплексную подготовку к работе в отдаленных северных территориях. При изучении модуля «Методика преподавания языков народов Севера» студенты изучают методику преподавания якутского, эвенского и эвенкийского языков. Освоение данной дисциплины определяет знание теоретических основ методики обучения родному языку и литературе, умение определять их задачи, принципы и эффективные методы обучения. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения модуля, определяются способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся, способностью осуществлять

педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии.

Таким образом, что для эффективной работы будущему педагогу необходимо знать о роли тьютора в образовательном процессе в области процесса социализации ребенка, этнические аспекты социализации ребенка. Также тьютор должен знать предмет этнопедагогики народов Севера, типологию культур: историческую, этническую, национальную. Тьюторское сопровождение социализации детей предполагает знание этнопедагогических традиций и их место в духовной культуре народа, этнопсихологических особенностей детей народов МНС. Исходя из вышеизложенного полагаем, что этнопедагогическая и этнопсихологическая подготовка будущих педагогов является важнейшей частью образования, необходимой для готовности к реализации задач этнокультурной направленности образования.

Библиографический список

1. Kovach M. I*ndigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press, 2010.
2. Smith G.H. *The problematic of 'Indigenous theorizing': a critical reflection*. Paper presented at the AERA Annual Conference, Montreal, 2005.
3. Karlberg-Granlund G. Coping with the threat of closure in a small Finnish village school. *Australian Journal of Education (ACER Press*). 2011; № 55 (1): 62 – 72.
4. Halsey J.R. Small schools, big future. *Australian Journal of Education (ACER Press)*, 2011; № 55 (1): 5 – 13.
5. *Шергина Т.А., Неустроев Н.Д. Модернизация образовательного процесса сельской малокомплектной школы в условиях Севера: монография. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018.*
6. *Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н., Шергина Т.А., Сакердонова А.С. Тьюторство в начальной, основной малокомплектной и кочевой школе Севера: монография. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2017.*
7. Ковалева Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении. *Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора*: материалы Всероссийского научно-методического семинара. Москва: АПКиППРО, 2009.

References

1. Kovach M. I*ndigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press, 2010.
2. Smith G.H. *The problematic of 'Indigenous theorizing': a critical reflection*. Paper presented at the AERA Annual Conference, Montreal, 2005.
3. Karlberg-Granlund G. Coping with the threat of closure in a small Finnish village school. *Australian Journal of Education (ACER Press*). 2011; № 55 (1): 62 – 72.
4. Halsey J.R. Small schools, big future. *Australian Journal of Education (ACER Press)*, 2011; № 55 (1): 5 – 13.
5. *Shergina T.A.*, Neustroev N.D. *Modernizaciya obrazovatel'nogo processa sel'skoj malokomplektnoj shkoly v usloviyah Severa:* monografiya. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018.
6. Neustroev N.D., Neustroeva A.N., Shergina T.A., Sakerdonova A.S. *T'yutorstvo v nachal'noj, osnovnoj malokomplektnoj i kochevoj shkole Severa:* monografiya. Yakutsk: Izdatel'skij dom CVFU, 2017.
7. Kovaleva T.M. O deyatel'nosti t'yutora v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Organizaciya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: soderzhanie, normirovanie i standartizaciya deyatel'nosti t'yutora*: materialy Vserossijskogo nauchno-metodicheskogo seminara. Moskva: APKiPPRO, 2009.

Статья поступила в редакцию 26.07.20

УДК 373.24 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00719

***Eliseenko O.V.,** teacher, Department of Modern Educational Technologies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eliseenkoov@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LEGAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN. The article defines the need for the formation of legal skills of children of senior preschool age in the conditions of changing goals and paradigm of Russian preschool education. The article analyzes pedagogical conditions for the formation of legal skills of children of senior preschool age, which help to identify different types of communication and combine them into a single theoretical picture: the development of software and content for legal education of children of senior preschool age based on an innovative type of training; creating and maintaining a legal subject-spatial development environment; including interactive legal games with the use of screen technologies in the educational process. The purpose of the research is to define what the pedagogical conditions are to be that would help form legal skills of children of senior preschool age.

Key words: **pedagogical conditions, legal education, children of senior preschool age, innovative teaching methods, legal subject-spatial developing environment, interactive legal games, screen technologies.**

***О.В. Елисеенко,** преп., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: eliseenkoov@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье определена необходимость формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста в контексте меняющихся целей и парадигмы отечественного дошкольного образования. В статье проводится анализ педагогических условий формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста, которые помогают обозначить различные типы связи и объединить их в единую теоретическую картину: разработка программно-содержательного обеспечения правового образования детей старшего дошкольного возраста на основе инновационного типа обучения; создание и поддержание правовой предметно-пространственной развивающей среды; включение в образовательный процесс интерактивных правовых игр с применением экранных технологий. Целью исследования является подтверждение педагогических условий формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: **педагогические условия, правовое образование, дети старшего дошкольного возраста, методика инновационного обучения, правовая предметно-пространственная развивающая среда, интерактивные правовые игры, экранные технологии.**

Современное российское общество диктует требования по повышению правовой грамотности населения. Индивидуальное правовое, гражданское, социальное развитие человека ведет к процветанию и укреплению государственности в целом. Обучение основам права должно начинаться с самого раннего возраста, так как знания, полученные в детстве, оказывают влияние на развитие личности человека всю его последующую жизнь [1].

Правовое образование детей дошкольного возраста невозможно без сформированной методики обучения, наглядно позволяющей показать ее структуру, содержание и специфику. Под методикой обучения в конкретном случае признаем объединенный комплекс главных закономерностей установления образовательной деятельности. Эффективность реализации методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста также во многом зависит от правильного выбора комплекса педагогических условий. Сочетание педагогических подходов, принципов и условий составляет основу методики формирования правовых умений детей и способствует многоуровневому и иерархическому методологическому характеру данной методики [2].

Педагогические условия определяются современными исследователями в данной области как специально создаваемая педагогами среда, которая эффективно способствует усвоению детьми знаний и умений, формированию личных качеств детей, что в дальнейшем успешно содействует достижению поставленных педагогом задач. Педагогические условия – это совокупность внешних и внутренних воздействий, которые влияют на обучение ребёнка основам права, его становление как правовой грамотной личности; это обстоятельства, которые создаются в образовательном процессе и которые обеспечивают детям старшего дошкольного возраста достижение наиболее высокого уровня сформированности правовых умений.

Чтобы выделить педагогические условия, необходимо учитывать требования, которые общество предъявляет к детям старшего дошкольного возраста; пути изменения содержания дошкольного образования; понимание основ и сути правовых умений детей старшего дошкольного возраста; знание сущности правового подхода [3]; проведение анализов результатов выявленных особенностей образовательного процесса в контексте темы исследуемой проблемы; выявле-

ние специфики разработанной методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста.

Педагогические условия успешной реализации методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста включают разработку программно-содержательного обеспечения правового образования детей старшего дошкольного возраста на основе инновационного типа обучения; создание и поддержание правовой предметно-пространственной развивающей среды; включение в образовательный процесс интерактивных правовых игр с применением экранных технологий. Рассмотрим обозначенные педагогические условия подробнее.

Разработка программно-содержательного обеспечения правового образования детей старшего дошкольного возраста на основе инновационного типа обучения определяет успешность формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста.

Образовательная программа представляет собой комплекс ключевых характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и предусмотренных Федеральным законом «Об образовании» и ФГОС форм аттестаций. Данный комплекс представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

В соответствии с требованиями государственного стандарта устанавливаются цели обучения и разрабатываются образовательные программы обучения, которые уточняются в зависимости от того, на что будет направлена деятельность детей. Многообразие видов дошкольных организаций, современная дифференциация дошкольного образования в использовании и применении педагогических программ и технологий определяют достаточную вариативность. В соответствии с пунктом 5 статьи 14 Федерального закона РФ «Об образовании», любая образовательная организация имеет право самостоятельно разработать или из комплекса вариативных выбрать определенные программы, наиболее полно учитывающие конкретные условия работы ДОО. Ряд национальных программ и педагогические технологии нового поколения активно развиваются благодаря современной образовательной политике вариативности образования. Данные программы позволяют по-разному подходить к организации педагогического процесса в детском саду.

Важно обеспечивать интеграцию, взаимное дополнение и уровневость вариативной и инвариантной составляющей образования при организации и распределении учебного материала. Программы дошкольных организаций могут быть комплексными и парциальными. Единство образовательного процесса достигается не только методом применения одной основной (комплексной) программы, но и путем квалифицированного выбора парциальных программ.

Анализ программ дошкольного образования показал, что некоторые программы в большей или меньшей степени предусматривают обучение детей по социальному развитию и гражданскому воспитанию, однако формированию правовых умений отводится незначительная роль. Недостаточная успешность правовой подготовки в ДОО обусловлена следующими причинами: недооценкой глубины правового кризиса; недостаточным наполнением правового образования новейшим содержанием; изначально низким уровнем развития и интеграции педагогических и правовых знаний и умений; отсутствием координации правовой и педагогической подготовки по времени и содержанию, отсутствием объединения теоретических, практических и мотивационных компонентов подготовки; нехваткой учебно-методических пособий, интегрирующих разные средства и приемы обучения основам права и т.д. [4].

Таким образом, кроме функции обучения ДОО должен выполнять функцию развития основ правового образования, в частности правовых умений детей старшего дошкольного возраста. Увеличение успешности подготовки детей по основам правового образования необходимо за счет правовой составляющей дошкольных образовательных программ.

Наиболее важным понятием, используемым для характеристики современного образовательного процесса, считается «методика обучения». Она определяет схему или план действий педагога при осуществлении учебного процесса. Его основой является преобладающая деятельность слушателей, организованная и выстроенная педагогом. Основными характеристиками каждой методики обучения являются: а) педагогическая направленность ли характеристика ожидаемых результатов; б) характер взаимодействия педагога и детей-слушателей, т.е. взаимосвязь их ролей, типичные формы реагирования педагога на действия обучающихся; в) последовательность и характер этапов обучения во времени. Инновационное правовое образование предполагает внесение новых изменений в существующую культуру и социальную среду, обеспечивает поддержку традиций и содействует активному реагированию на возникшие проблемные ситуации.

Основными методиками инновационного обучения можно назвать следующие: во-первых, обучение важно организовывать как систематическую самостоятельную исследовательскую деятельность детей; во-вторых, как развивающе-игровую, моделирующую деятельность; в-третьих, как коммуникативно-диалоговую деятельность и активный обмен мнениями и дискуссиями. Воспитатель несет роль помощника и партнера в расширении и освоении переживаемого опыта, а дети при этом занимают инициативную (субъектную) позицию. Обучение осуществляется через стимулирование выполнения инновационных интерактивных правовых игр, обеспечиваясь на базе инновационных образовательных технологий (информационные технологии, интерактивные правовые игры, игры с применением экранных технологий и др.) [5].

Данные инновации ориентированы на обеспечение программного содержания правового образования детей старшего дошкольного возраста. Важность включения этого условия подтверждена на практике и подкреплена результатами опытно-поисковой работы. Так, с целью формирования правовых умений у детей старшего дошкольного возраста разработана программа правового образования в МДОО, целью которой является формирование представлений о правах человека у детей старшего дошкольного возраста, знаний о социальной действительности, становление начальных правовых умений и навыков, побуждение к грамотно-правовой деятельности. В рамках реализации данной программы был разработан календарный план и схемы занятий по правовому образованию в старшей группе МДОО. Программа строится на принципах личностного, развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослого и ребенка. Реализуемая программа соответствует следующим нормативно-правовым документам: Конституция РФ (ст. 43, 72), Конвенция о правах ребенка, Закон РФ «Об образовании», Типовое положение о ДОО, СанПиН 2.4.1.3049-13, Устав ДОО, ФГОС ДОО.

Целью программы является максимально интересно, в занимательной форме ознакомить детей с основными правами человека, указанными во «Всемирной декларации прав человека», развить умения анализировать поступки и действия людей, создать условия развития умений применить полученные правовые знания в реальной жизни, стимулировать познавательные процессы, увеличивать словарный запас детей, активизировать контактность и доброжелательность при отношениях со сверстниками. Теоретическим обоснованием программы выступает ознакомление с «Конвенцией о правах ребенка», принятой Генеральной ассамблеей ООН в 1989 году. Данный документ является объектом пристального внимания педагогов лишь в последнее время, в России в системе дошкольного образования делаются только начальные шаги в данном направлении. Обучение детей правам ребенка должно носить образовательный характер и обязательно учитывать два направления получения детьми знаний и умений: обширное взаимодействие и общение ребёнка со сверстниками и взрослыми и организация процесса целенаправленного воспитания.

Работа по формированию правовых умений у ребенка включает:

– выработку у детей представлений о своих правах как главной составляющей формирования личности для приобретения знаний, умений и навыков. На основе данного представления у ребёнка формируется активное поведение на занятиях и после, во внеурочное время (тщательное исполнение заданий, внимание к словам взрослых);

– выработку самостоятельности, ответственности, настойчивости, старательности. Развитие этих качеств проявляется в стремлении ребёнка овладевать умениями, знаниями, прилагать для этого достаточные усилия;

– формирование опыта общения в коллективе и положительного взаимодействия со сверстниками; освоение приемов активных отношений со сверстниками как участниками единой деятельности (уметь оказать помощь, справедливо оценить результаты работы товарищей, тактично указать на недочеты). Эти свойства будут являться основными составляющими правовой личности и помогут обеспечению соблюдения прав других детей;

– развитие у детей навыков организованного поведения, трудовой и учебной деятельности в рамках семьи. Данные навыки оказывают сильное воздействие на общий процесс нравственного становления личности ребёнка, помогают детям стать наиболее самостоятельными в выборе игр, занятий, деятельности по интересам, способствуют реализации ими своих прав [6].

Таким образом, разработка программно-содержательного обеспечения правового образования детей старшего дошкольного возраста на основе инновационного типа обучения, как педагогическое условие формирования правовых умений детей, способствует правовой образовательной программе включить такие элементы, которые учитывают специфику образовательной практики различных ДОО и выявляют возникающие у родителей, воспитателей и обучающихся детей конкретные затруднения и проблемы.

Вторым педагогическим условием успешной реализации методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста является создание и поддержание правовой предметно-пространственной развивающей среды.

Вопросы организации предметно-пространственной развивающей среды ДОО в современных реалиях достаточно актуальны в связи с принятием в 2013 году Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Одной из основных задач ФГОС ДО является формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей (пункт 1.6).

«Среда» в педагогической и психологической литературе определяется как комплекс внешних факторов, влияющих на процесс развития человека. Среда условно разделяется на «макросреду» – особенности, климат национальной культуры и пр. и «микросреду» – семья, сверстники, дошкольные организации и т.д. Развивающая среда должна быть движущей силой всего процесса развития детей. Предметно-развивающая среда – это система материальных объектов

деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

Требования ФГОС к развивающей предметно-пространственной среде:

1. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации, группы, а также территории, прилегающей к организации или находящейся на небольшом удалении, приспособленной для реализации программы (далее – участок), материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

2. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

3. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать реализацию различных образовательных программ; в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия; учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; учет возрастных особенностей детей.

4. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [7].

Предоставление ребенку возможности свободы выбора деятельности, с помощью которой он будет самостоятельно получать знания об окружающей действительности и развивать свои способности и таланты – основное требование к образовательной среде в ДОО. При этом роль педагога заключается в наблюдении и контроле за этим процессом, в защите детей от вредных воздействий и факторов.

Развивающая предметная среда представляет собой систему материальных объектов деятельности детей, формирующих их духовный и физический облик и предполагающих объединение социальных и природных факторов обеспечения разнообразной деятельности ребенка, учитывая при этом, что игра должна все также являться основной формой деятельности детей.

Создавая развивающую среду в ДОО по ФГОС, важно понимать, какие задачи она должна решить. Важнейшей задачей становится повышение самостоятельности и самодеятельности обучаемого. Поэтому важно, чтобы среда была комфортной для всех её участников, удовлетворяла их потребности и интересы. Также необходимо для среды иметь место для образования ребенка, его воспитания и развития социальных способностей, ключевыми из которых являются правовые умения.

Социокультурная среда дошкольной образовательной организации, составляющая основу социально-правовой среды, представляет собой совокупность целенаправленно созданных условий, обеспечивающих прежде всего процесс развития и саморазвития ребенка. Это, с одной стороны, субкультура, т.е. пространство для развития и самоопределения ребенка. А с другой стороны, это социокультурная среда, т.е. сфера педагогических влияний, направленных на развитие личности ребенка дошкольного возраста. Единство трех составляющих компонентов – социокультурные события, имеющие значение как для ребенка, так и для родителей и педагогов; принципы, нормы, правила взаимодействия и характер отношений между всеми участниками педагогического процесса; развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации представляет собой социокультурную среду дошкольной образовательной организации. Поскольку именно социально ориентированное образование формирует условия полноценного развития и проявления индивидуальных особенности детей, социокультурной среде в условиях гуманизации образования отводится роль обеспечения социально ориентированного сопровождения ребенка дошкольного возраста.

Процесс формирования основ правовых умений детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной организации способствует знакомству детей дошкольного возраста с основными правами и свободами человека, осознанию смысла правовых понятий и усвоению навыков законопослушного поведения, поэтому данный процесс должен охватывать всю деятельность дошкольной образовательной организации [8]. Предпосылками развития основ правосознания и правовой культуры детей становится взаимодействие всего коллектива сотрудников ДОО, их взаимоотношения и совместные действия в педагогической, административной, хозяйственной деятельности, начальной моделью общественного социального устройства для ребенка оказывается вся жизнедеятельность детского сада, так как именно в детском саду дети накапливают первичный опыт нравственно-правового поведения. Это и определяет то, что важнейшим условием формирования правовых умений детей становится правовая предметно-пространственная развивающая среда ДОО.

Гуманистические позиции определяют, что чем больше среда дает человеку доступ к общекультурным ценностям, чем они многообразнее, и чем шире она представляет возможности для саморазвития людей, тем лучше данная среда удовлетворяет условиям, которые необходимы для воспитания. Правовой средой будем считать конкретное социально-правовое пространство, с помощью которого ребенок включается в культурно-правовые связи общества. Это совокупность разных макро- и микроусловий его жизнедеятельности и социального ролевого поведения, это также его случайные контакты и глубинные взаимодействия с другими людьми и конкретное природное, предметное окружение как открытая для взаимодействия часть социума. Важно понимать образовательную среду как совокупность условий и влияний на растущего человека и возможности для формирования его социально-правовых умений, которые содержатся как в социально-предметном окружении, так и в его внутренне-личностном потенциале. Применение термина «правовая предметно-пространственная развивающая среда» дошкольной организации способствует объединению духовно-ценностного, правоориентированного и «вещного» мира в жизни ребёнка. Соединение понятий «правовая», «предметно-пространственная» и «развивающая» в общий термин дозволяет подчеркнуть, что это та среда, которая включает предметы, вещи, образы, знаки, символы, в которых отражается культура и правовые установки поколений разных народов, а также опыт, знания и умения, накопленные человечеством; отношение личности к ценностям, труду, творчеству, миру в целом, которые в итоге служат развитию и саморазвитию детей. Применительно к данному исследованию под правовой предметно-пространственной средой будем понимать среду, обеспечивающую всестороннее социально-правовое, социально-нравственное, социокультурное развитие и способствующую формированию правовых умений каждого ребенка.

Основываясь на изучении психологической и педагогической литературы, мы разработали карту анализа правовой предметно-пространственной развивающей среды, которая состоит из двух частей – двух аспектов действия «средового» фактора: а) обеспечение открытого характера деятельности ДОО; б) организация предметно-пространственной среды правовой направленности в группе. Правовая предметно-пространственная развивающая среда включает в себя обязательные показатели: предметную обогащенность, многофункциональность, педагогическую целесообразность.

Предметная обогащенность правовой предметно-пространственной развивающей среды включает в себя насыщенность среды и полифункциональность материалов среды. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию разработанной программы. Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой вводимой программы). Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с природными материалами); двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей.

Полифункциональность материалов предполагает: возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.; наличие в организации или группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

Также многофункциональность предметно-развивающей среды проявляется в трансформируемости пространства и вариативности среды. Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. Вариативность среды предполагает наличие в организации или группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность, безопасность предметно-пространственной среды и её соответствие возрасту детей предполагается педагогической целесообразностью правовой предметно-пространственной развивающей среды. Под доступностью среды понимается доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. Организация самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации программы по правовому образованию. Соответствие возрасту детей предполагает, что при организации предметно-развивающей среды в детском саду главнейшим условием становится учет возрастных особенностей и потребностей детей, которые имеют свои отличительные признаки. Так, в среднем и старшем

дошкольном возрасте проявляются потребности в игре со сверстниками, желание создавать свой мир игры, необходимо учитывать формирование психологических новообразований в различные годы жизни детей.

Таким образом, выделенная совокупность компонентов правовой предметно-пространственной развивающей среды способствует формированию правовых умений детей старшего дошкольного возраста и основ правовой культуры на начальных этапах становления личности. При создании правовой предметно-пространственной развивающей среды старшей возрастной группы в ДОО необходимо учитывать психологические основы конструктивного взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, эргономику и дизайн современной среды дошкольной организации и психологические особенности возрастной группы, на которую нацелена данная среда.

Третье педагогическое условие успешной реализации методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста – включение в образовательный процесс интерактивных правовых игр с применением экранных технологий.

С самого начала своей жизни, с первых дней своего существования человек окружен другими людьми и включен в социальное взаимодействие. Человек усваивает определенный социальный опыт, взаимодействуя с другими людьми, который, являясь субъективно приобретаемым, превращается в неотъемлемую часть его личности. Главнейшим помощником при становлении социализации детей может стать интерактивная игра, так как интерактивные методы, в отличие от активных, ориентированы на более широкое взаимодействие детей дошкольного возраста как с воспитателем, так и друг с другом, а также на доминирование активности детей дошкольного возраста в процессе обучения и воспитания. Важнейшим в организации процесса интерактивной игры с детьми дошкольного возраста является создание условий для приобретения опыта социального поведения, значимого для них, воспитатель в интерактивной игре главным образом определяет направление деятельности детей на достижение установленных целей и разрабатывает планы занятий.

Обучить детей мыслить, исследовать и анализировать реальность; научить принимать решения как самостоятельно, так и в группе; оказать помощь в возможности единения с другими; демонстрация детям, что такое уважение, сочувствие, надежда, сосуществование без насилия и равновесие между личной свободой и близкими отношениями; помощь в раскрытии личности ребенка, развитии его открытости, мужества в выражении своего отношения к другим; помощь детям справляться со своими страхами и стрессами; обучение достижению внутренней гармонии и уравновешенности; развитие чувства юмора и сильных сторон характера – вот основные единые цели интерактивной игры. Интерактивная игра является важнейшим средством формирования элементов логического мышления у детей дошкольного возраста, так как интерактивная форма подачи игрового материала создает у детей дошкольного возраста интерес к решению умственных задач, а удовлетворение и желание узнать новое способствуют успешным результатам.

Технологии интерактивного обучения – это обучение во взаимодействии, поэтому предполагается применение разных методических стратегий и приёмов моделирования ситуаций реального общения в парах и в малых группах, организация взаимодействия детей в группе с целями совместного достижения коммуникативных задач. Внедрение интерактивных форм правового обучения осуществляется работой в статичных парах или парах сменного состава, ротационных (сменных) тройках, работой в малых группах, рекомендуется применять игровое сотрудничество – круглые столы, конференции, ролевые и аспектные игры и др.

Использование интерактивных форм правового общения обеспечивает успешное усвоение правового материала детьми старшего дошкольного возраста, увеличивает их мотивацию к изучению основ права, повышает организованность и включенность в работу всех детей, развивает умение работать в группе, улучшает устную речь, учит умению работать с литературой. Это всё помогает педагогу как наблюдать за активностью детей, так и корректировать, анализировать свои действия. Применяя интерактивные формы социально-правового общения с целью формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста, воспитателю важно поддерживать доверительные отношения, помогающие создавать благоприятный психологический климат в группе и способствовать проявлению общей заинтересованности и творческой инициативы. Педагог, организовывая свое сотрудничество с детьми старшего дошкольного возраста в процессе занятий по основам права и обучающихся между собой, должен поддерживать демократический стиль общения, обязан применять в процессе яркие и поучительные примеры, факты, образы.

Диагностика групп, в которых дети играют в интерактивные игры, показала, что эти игры помогают решить одновременно несколько задач: развитие коммуникативных умений и навыков; установление эмоциональных контактов между детьми; выполнение воспитательной задачи, так как интерактивные игры учат прислушиваться к мнению своих товарищей и дают навыки работы в команде.

Возможности компьютеров, которые позволяют внедрять новые, непривычные приёмы закрепления, особенно в игровой форме, влияют на повышение непроизвольного и развитие произвольного внимания детей, способствуют увеличению объёма предлагаемого для ознакомления материала. Особую важность приобретает многообразие форм подачи, так как для детей дошкольного возраста программный материал необходимо повторять многократно. Информационные технологии обеспечивают социально ориентированный подход, поскольку компьютерные программы способствуют становлению самостоятельности и развитию навыков самоконтроля. В настоящее время использование специализированных компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста очень актуально, поэтому педагогам рекомендуется уметь применять компьютер и современное мультимедийное оборудование, а также создавать свои образовательные ресурсы, широко используя их в повседневной педагогической деятельности [9].

Применение экранных технологий как одной из разновидности компьютерных средств на занятиях по основам права помогает установить эмоциональные контакты между детьми, учит их работать в команде, уменьшает нервную нагрузку детей дошкольного возраста, способствует ощущению чувства защищенности, взаимного понимания и собственной успешности. В последнее время экранные технологии все шире применяются при обучении детей, потому что они являются реальным способом повышения эффективности и интенсификации обучения современного поколения. Экранные технологии, являясь подвидом информационно-коммуникационных технологий, позволяют сочетать разнообразные категории образовательных средств – входящих и выходящих ресурсов, иных инструментов. Особенность экранных технологий – обязательная активность детей в производстве действий и их наблюдении. В образовательном процессе экранные технологии чаще всего представляют собой такие устройства, как компьютер или ноутбук, проекционная аппаратура, сенсорный экран или интерактивная доска. Интерактивная доска – это средство создания интерактивной среды обучения, при которой образовательный процесс выстраивается таким образом, что все дети оказываются вовлеченными в процесс познания и имеют возможность рефлексировать и понимать. В детском саду, в котором проводилось исследование, с 2016 года используется интерактивная доска SMART Board, представляющая собой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую входит проектор и компьютер. Для работы с интерактивной доской педагогом тщательно подбираются материалы, соответствующие возрасту детей и выстраивающиеся по перспективному тематическому плану.

Экранные технологии при обучении основам права воспринимаются как метод информационных работ с правовым материалом. Основным средством при этом выступает экран как интерактивная поверхность, на которой демонстрируется необходимая для обучения основам права правовая информация.

Экранные технологии на занятиях по обучению праву помогают одновременно осуществлять занятия с текстами, работать с графическими изображениями, воспринимать видео и аудиоматериалы. При этом процесс работы управляется при помощи указки по сенсорной поверхности доски, что и позволяет педагогу создавать для детей новые виды деятельности, отличные от обычных привычных игр с игрушками. Детское воображение стимулируется яркими изображениями, что помогает эффективному и быстрому усвоению информации. Коллективная работа способствует совместной работе детей, они обсуждают и обдумывают новые идеи, комментируют иллюстрации, так как в ходе данной деятельности они учатся проявлять свою самостоятельность и сотрудничать как с педагогом, так и друг с другом. Все это способствует повышению мотивации и развитию познавательной деятельности детей.

Использование экранных технологий приносит пользу как детям, так и педагогу. С применением средств наглядности занятие получается гораздо живее. Дети задействованы в познавательной, поисковой, анимационной деятельности одновременно. Наиболее эффективным получается применение экранных технологий для целей усвоения новых правовых материалов, новых речевых высказываний и оборотов для осуществления грамотного общения на социально-правовом уровне, что, в свою очередь, позволяет развивать у детей дошкольного возраста сосредоточенность, собранность, усидчивость, приобщает к сопереживанию. Поскольку экранные технологии улучшают восприятие информации и увеличивают объём предлагаемого для ознакомления материала, рекомендуются частые повторы этого программного материала, при обязательном учете особенностей детского восприятия. Дети дошкольного возраста проще переключаются с одного носителя информации на другой, следовательно, использование экранных технологий на занятиях по изучению основам права помогает снять напряжение, а также дает возможность переключить у ребенка аудиовосприятие на визуальное, учитывая, что персонажи популярной анимации вызывают у детей повышенный интерес.

Для эффективного усвоения материала с применением экранных технологий воспитателям рекомендуется заранее продумывать и подготавливать информационный материал, такой как иллюстрации, упражнения, тексты, аудио- и видеоматериалы, которые будут способствовать активации новых правовых знаний и помогать повторению и закреплению ранее пройденных материалов. Воспитатель может скачать игры из сети Интернет или купить готовый диск, но лучше и эффективнее разрабатывать обучающую компьютерную игру для детей самостоятельно, можно в самой простой программе, например, в Microsoft PowerPoint. При этом нужно помнить, что детям дошкольного возраста необходимо внимание и соответствующая помощь при выполнении заданий. Использование экранных технологий способствует развитию у детей дошкольного возраста собранности, сосредоточенности, усидчивости, приобщает их к сопереживанию. Внедрение экранных технологий на занятиях по обучению основам права создает полноту,

преемственность, согласованность логической выдачи материалов при изучении социальных аспектов и совершенствовании правовых навыков детей в процессе формирования правовых умений для презентации учебного материала по культуре, истории, социальным правилам и гражданским основам. Экранные технологии дают возможность увеличивать объемы предлагаемого для изучения материала.

При отборе игр следует учитывать ряд требований ФГОС, предъявляемых к развивающим и обучающим программам, применяемым на занятиях: «объекты, воспроизводимые на экране, должны быть достаточными по размеру, знакомы детям; программа должна быть русскоязычной; текст игры должен озвучиваться диктором либо взрослым; игры должны быть интересны, понятны, просты в управлении; задания должны соответствовать возрастным особенностям; игры должны быть занимательными; задания должны быть грамотными и создавать ситуации успеха; задания должны соответствовать высокому техническому уровню: развивать, давать знания, обучать в незатейливой игровой форме; задания должны носить исследовательский характер и развивать широкий спектр навыков и представлений».

Применяя экранные технологии на занятиях по обучению основам права с детьми старшего дошкольного возраста, необходимо решить вопрос о сбережении здоровья детей. Установлены временные ограничения на занятиях с применением экранных технологий. Для детей дошкольного возраста нормой считается десять минут, потому что ребенок не должен выдерживать длительные нагрузки на зрение, и их непроизвольное внимание достаточно низкое – десять – пятнадцать минут. Поэтому специалисты дают рекомендации осуществлять занятия не чаще двух раз в неделю. Этот режим максимально оптимален, что позволяет лучшим образом организовывать всю обучающую педагогическую работу.

Итак, можно сказать, что применение экранных технологий на занятиях по обучению основам права помогает выстроить образовательный процесс, основываясь на психологически корректных режимах работы памяти, внимания, мыслительной деятельности, при гуманизации содержания обучения и педагогических взаимных воздействий, реконструируя весь процесс обучения и развития с позиции целостности.

Подводя итог, сделаем вывод, что эффективность процесса формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста осуществляется при помощи реализации педагогических условий, выявленных в рамках данного исследования. Последующая экспериментальная работа подтвердила, что обозначенные педагогические условия явились необходимыми и достаточными.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что педагогические условия – это совокупность внешних и внутренних воздействий, оказывающих влияние на обучение ребёнка основам права, его становление как правовой грамотной личности. Назовём выявленные и обоснованные педагогические условия, которые способствуют эффективной реализации методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста:

а) выработка программно-содержательного обеспечения правового образования детей старшего дошкольного возраста на основе инновационного типа обучения. С целью формирования правовых умений у детей старшего дошкольного возраста разработана программа правового образования в МДОО, целью которой является формирование представлений о правах человека у детей старшего дошкольного возраста, знаний детей о социальной действительности, становление начальных правовых умений и навыков, побуждение к грамотно-правовой деятельности. В рамках реализации данной программы была разработана схема занятий по правовому образованию в старшей группе МДОО;

б) создание и поддержание правовой предметно-пространственной развивающей среды. Это среда, включающая предметы, вещи, образы, знаки, символы, в которых отражается культура и правовые установки поколений разных народов; опыт, знания и умения, накопленные человечеством. Это отношение личности к ценностям, труду, творчеству, миру в целом, которые в итоге служат развитию и саморазвитию детей. Под правовой предметно-пространственной средой понимается среда, которая обеспечивает всестороннее социально-правовое и социокультурное развитие детей и способствует формированию правовых умений каждого ребенка;

в) включение в образовательный процесс интерактивных правовых игр с применением экранных технологий. Это условие способствует максимально увеличить мотивацию к обучению основам права, улучшить уровень усвоения материала; позволяет снизить утомляемость на занятиях, развить умение работать в группе и в коллективе, помогает выработать коммуникативные навыки. Названное условие способствует одновременной работе с текстом, графическим изображением, видео- и аудиоматериалами, при этом управление процессом работы осуществляется при помощи указки на сенсорной поверхности интерактивной доски. Работа с экранными технологиями на игровых занятиях по обучению основам права осуществляет преемственность, полноту и согласованность логической подачи материала при изучении правовых аспектов; способствует совершенствованию правовых умений и навыков детей в ходе презентаций материала по культуре, истории, правилам социального поведения, гражданским традициям нашей страны. Экранные технологии способствуют увеличению объёма материалов, предлагаемых для ознакомления.

Библиографический список

1. Елисеенко О.В. О правовых знаниях детей старшего дошкольного возраста в сфере образования. *Наука ЮУрГУ:* материалы 69-й научной конференции. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2017: 587 – 592.
2. Елисеенко О.В. Теоретико-методологические основы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 172 – 174.
3. Елисеенко О.В. Теоретико-методологические подходы к развитию правоведческой компетенции будущих учителей. *Международный журнал экспериментального образования.* Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания». 2016; № 11-1: 13 – 16.
4. Никитина Е.Ю., Елисеенко О.В. Теоретические аспекты проблемы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2018; № 6: 159 –172.
5. Такахо М.Х., Гридасова Ж.В. Правовое воспитание детей как инновационная форма дошкольного образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 10: 76 – 80.
6. Елисеенко О.В. Формирование правовых умений детей старшего дошкольного возраста как актуальная проблема методики дошкольного образования. *Актуальные проблемы дошкольного образования: традиции и инновации:* сборник статьей XVI Международной научно-практической конференции*: ЗАО «Библиотека А. Миллера»*, 2018: 233 – 238.
7. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. Москва. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/
8. Атагимова Э.И., Горбачева Е.В. *Право знать право: методические рекомендации по организации правового просвещения участников образовательного процесса.* Москва: ФБУ НЦПИ при Минюсте России, 2016.
9. Никитина Е.Ю., Химичева Д.П. Теоретические аспекты проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2018; № 7: 126 –137.

References

1. Eliseenko O.V. O pravovyh znaniyah detej starshego doshkol'nogo vozrasta v sfere obrazovaniya. *Nauka YuUrGU:* materialy 69-j nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuUrGU, 2017: 587 – 592.
2. Eliseenko O.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya pravovyh umenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 172 – 174.
3. Eliseenko O.V. Teoretiko-metodologicheskie podhody k razvitiyu pravovedcheskoj kompetencii buduschih uchitelej. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* Penza: Izdatel'skij Dom «Akademiya Estestvoznaniya». 2016; № 11-1: 13 – 16.
4. Nikitina E.Yu., Eliseenko O.V. Teoreticheskie aspekty problemy formirovaniya pravovyh umenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 6: 159 -172.
5. Takaho M.H., Gridasova Zh.V. Pravovoe vospitanie detej kak innovacionnaya forma doshkol'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 10: 76 – 80.
6. Eliseenko O.V. Formirovanie pravovyh umenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta kak aktual'naya problema metodiki doshkol'nogo obrazovaniya. *Aktual'nye problemy doshkol'nogo obrazovaniya: tradicii i innovacii:* sbornik stat'ej XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*: ZAO "Biblioteka A. Millera"*, 2018: 233 – 238.
7. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Moskva. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/
8. Atagimova `E.I., Gorbacheva E.V. *Pravo znat' pravo: metodicheskie rekomendacii po organizacii pravovogo prosvescheniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa.* Moskva: FBU NCPI pri Minyuste Rossii, 2016.
9. Nikitina E.Yu., Himicheva D.P. Teoreticheskie aspekty problemy primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 7: 126 -137.

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 793.3; 7.03; 377.5 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00720

***Long Ziyan**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: long_ira@mail.ru*

CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN CHINA: HISTORY, MODERN CONDITION, CURRENT METHODS. The article raises a problem of finding effective methods to reform Chinese ballet education, in which it is important to study the historical perspective of the development and modern lines, as well as the structure and some features of the content of learning choreography in China. The paper is based on the relatively short history of modern Chinese choreography and the fact that the mentioned ancient roots of the Chinese choreographic tradition have lost their functional and value bases. The conclusion is made that it is necessary to form a new choreographic school in China. At the same time the formation of such a school faces two difficult challenges: 1) the ratio of Chinese and Western culture, 2) the balance between theoretical and practical training of students. The proposed solution to these problems is to include courses in spatial arts that simultaneously introduce you to the rich Chinese and Western cultural environment and allow you to form value and theoretical foundations for working on artistic images of both Chinese and European ballets.

Key words: **choreography, China, choreographic education, Chinese ballet, pedagogical problems.**

***Ц. Лун**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: long_ira@mail.ru*

ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ

В статье ставится проблема поиска эффективных методов реформирования китайского хореографического образования, для чего предлагается рассмотреть исторический ракурс развития этого вида искусства, современные тенденции, выделенные автором статьи, а также структуру и некоторые особенности содержания системы обучения хореографии в КНР. Исходя из сравнительно короткой истории современной китайской хореографии и того, что упоминаемые древние корни китайской хореографической традиции потеряли свои функциональные и ценностные основания, делается вывод о необходимости формирования новой хореографической школы Китая. При этом формирование такой школы стоит перед двумя сложными вызовами: 1) соотношения китайской и западной культур, 2) баланс между теоретической и практической подготовкой студентов. Предлагаемым решением поставленных проблем является включение курсов по пространственным искусствам, которые одновременно знакомят с богатой китайской и западной культурной средой и позволяют сформировать ценностные и теоретические основания для работы над художественными образами как китайских, так и европейских балетов.

Ключевые слова: **хореография, Китай, хореографическое образование, китайский балет, педагогические проблемы.**

Хореографическое образование в Китайской Народной Республике в последние годы переживает существенный подъем. Развитие традиционных и разработка новых программ подготовки мастеров в этой области искусства требует осмысления основных этапов исторического развития и определения перспектив актуальных направлений образовательных траекторий в области танца. В процессе обобщения ключевых вопросов, важных для эффективного реформирования хореографической педагогики, необходимо выделить основные блоки проблем, которые существуют в китайской теории и практике обучения хореографии.

В рамках предлагаемой статьи выделяются три основных блока. *Первый* касается истории китайской хореографии и ее специфики. *Второй* – основных современных тенденций в хореографическом образовании Китая. *Третий* – особенностей структуры обучения будущих хореографов. При очевидном формальном научном интересе к выделенным проблемам перед китайской образовательной практикой стоит вопрос *определения ключевых для ближайшей перспективы развития факторов, которые позволили бы при наименьших затратах максимально способствовать формированию конкурентного преимущества для китайской хореографической школы*, укреплению ее авторитета в стране и в мире.

История китайской хореографии и ее специфика

В Древнем Китае искусство было, как и в других уголках мира, синкретичным, и анализ наскальной живописи, найденной в местах традиционного обитания китайцев, доказывает, что танцы были тесно связаны по большей части с ритуальными и боевыми практиками [1, с. 43]. Как отмечает А.Б. Вац, «с момента возникновения в Китае государственности и института верховной власти танцевальное искусство являлось неотъемлемой частью официальной религиозно-ритуальной деятельности» [1, с. 162]. Особенностью китайской танцевальной культуры было то, что, как и музыка, она подчинялась идеям государственности и политической философии (т.е. конфуцианству), а потому сложно говорить о динамическом развитии этой области искусства в течение довольно долгого времени, так как соблюдение канонов было единственно возможной нормой и благом. По этой же причине не придавалось значения и танцевальной культуре обычного народа, ведь подлинно китайской культурой и сейчас называется только культура императорских династий. Однако важно заметить, что на первых этапах своего становления танцевальные практики Китая вбирали в себя региональные и этнические традиции других народов, а потому имели гетерогенное происхождение [1, с. 43].

Другой стороной подчиненного положения танца государственным устоям явилось почти полное отсутствие теоретических и исторических исследований хореографической традиции Китая. Ситуация начала меняться с революции 1912 года, когда на смену монархии пришла республика. Китайские исследователи отсчитывают дату зарождения историографии и теоретического изучения танцевальной культуры с 1919 года [2, с. 151]. Современная же танцевальная культура как основа образовательных практик формируется только в 1954 году, с момента основания Пекинской школы танцев, переименованной позже в Пекинскую академию танцев. В целом потрясения XX века подорвали преемственность с традиционной культурой, открыв при этом китайские границы для проникновения европейских культурных веяний. Можно утверждать, что китайской хореографии, которую мы знаем сегодня, как в исполнительском, так и в образовательном плане чуть более семидесяти лет, что по сравнению с солидным историческим прошлым хореографических школ Европы *нельзя признать достаточной основой для формирования устойчивой традиции*.

Очевидно, что наряду с усвоением норм европейского танца в Китае всегда большое значение имела опора на традиции. Так, Ли Жен И и Тан Мань Чэн, создавшие в 1980-е годы китайский классический танец [3, с. 112], опирались на древние танцевальные традиции Китая – ритуально-религиозные практики, осуществлявшиеся при дворе и отвечавшие требованиям конфуцианства. Однако считать это прямой преемственностью также довольно сложно – речь, скорее, шла о передаче формы, чем духа национальной хореографии. Именно поэтому создатели китайского классического танца опирались, прежде всего, на исторические, документальные и художественные материалы. Поскольку отсутствие живой передачи хореографических и образовательных практик неизбежно ведет и к изменению или даже искажению традиции, изменяется и практическая значимость танца – если раньше он играл роль одного из элементов, поддерживающих традиционный уклад государства, то в XX веке приобрел функции исключительно эстетические или даже развлекательные.

Все чаще теоретики искусства говорят *о необходимости формирования новой хореографической школы*, основанной на школе европейского балета, сочетающейся с переосмысленной базой традиционного танцевального искусства Китая.

Современные тенденции в хореографическом образовании Китая

Неудивительно, что хореографическое образование Китая сегодня претерпевает стадии интенсивного развития и преобразования. При формальном анализе можно выделить две основные проблемы, которые в своем смысловом содержании строятся как дихотомии: А) западные / национальные традиции; Б) теория / практика. Рассмотрим каждую из них.

Дихтомия А (западные / национальные традиции) основана на проблеме соотношения западной и китайской традиции в исполнительской и образовательной хореографической практике. Обсуждение этого соотношения является одной из важнейших тем дискуссий, наглядно демонстрирующей отличие китайской исполнительской школы от европейской, для которой классическая танцевальная традиция является более органичной. Китай же хочет одновременно сохранить свою танцевальную самобытность, но при этом выйти на международный уровень развития классического танца. При этом создать непротиворечивый синтез таких разных танцевальных культур непросто. Есть исследователи, которые предлагают сделать акцент только на китайской национальной уникальности и не пытаться освоить несвойственную Китаю хореографию [4]. Они придерживаются мнения, что западная культура «заслоняет» национальные корни, не позволяя тем самым глубже изучать традиционную китайскую культуру [5]. Другие же исследователи утверждают необходимость тщательного изучения и западной культуры, и ее танцев [6] (не только балета) для того, чтобы создать целостный образ танца как такового и через призму этого обобщенного представления смочь оценить и понять собственную национальную самобытность.

Дихтомия Б (теория / практика) проистекает из некоторой искусственности привнесения древней китайской танцевальной традиции в современную китай-

скую хореографию. Разрыв теории и практики отмечается многими китайскими исследователями [7], но большее их внимание уделяется сложностям, связанным с курсом по истории и теории китайской хореографии [8]. Курс, включенный в программу большинства вузов как обязательный, читается в лекционной форме и вызывает в студентах не любовь и интерес к танцу, а непреодолимую скуку. Этот «тупик», как назвал сложности с этим курсом Ван Сяолин, имеет сразу два основания как по содержанию, так и по форме. Содержание курса оторвано от танцевальной практики студентов, поэтому благая цель – дать артисту прочную теоретическую, а значит, и смысловую базу для качественной работы над китайским классическим танцем, не достигается. Лекционная подача материала в больших группах также тяжело дается студентам. К проблемам формы преподнесения материала можно отнести и негативную оценку теоретических курсов как таковых на хореографических кафедрах, подспудно присутствующую как у студентов, так и некоторых преподавателей [5]. Таким образом, можно говорить о том, что *изучение китайского классического танца опирается не на древнюю традицию, как на это надеялись Ли Жен И и Тан Мань Чэн, а на чистую технику, которая передается, не будучи достаточно подкрепленной ценностным и смысловым значением*. К слову, отказ от теоретического изучения культуры танца в сторону исключительно практической (утилитарной) цели был свойственен и культуре императорских династий, для которых, как было отмечено выше, историография хореографического искусства была не свойственна. Но все же эта танцевальная культура была органично связана со всем строем культуры, всеми ее составляющими, что обеспечивало интуитивное понимание сути и эстетических характеристик традиционного танца. Европейский танец, воспринимаемый вне глобального культурного контекста, становится технической основой движения без полноценного осмысления ее культурной, семантической основы.

Этот разрыв теории и практики (или в более общем плане разрыв содержания и формы танца) стал основной проблемой для работ исследователей, которые призывают осознать ценность китайской культуры как обязательный базис китайской же хореографии. Ван Сяолин призывает изменить содержание и форму подачи курса по истории и теории древней китайской хореографии [8]. Другие же ученые, Инь Бовэнь, например, ратует за сокращение этого курса для того, чтобы освободить место для новых предметов, способных расширить общий культурный кругозор учащихся (например, музыка, литература, психология и т.д.), а также познакомить их с историей и культурой западных танцев [6]. О необходимости привнесения художественности в исполнительное творчество танцора говорят авторы учебника «Введение в хореографическое искусство». Ратуя за привнесения эмоциональности, яркости, жизненности в обучение и в сами постановки эти исследователи делают особый акцент на том, что танец – это целостная форма искусства, которая состоит из множества аспектов: одежда, фон, музыка, освещение, литература. При этом раскрыть художественность и целостность танца можно, только имея прочную теоретическую базу, которая будет опираться на национальную культуру. Авторы учебника замечают: «В настоящее время в преподавании танцев преподавательский состав нуждается в науке, чтобы заимствовать исторические и культурные ресурсы с целью постоянно расширять кругозор студентов в танцевальном искусстве, а также активно исследовать интеграцию с родственными дисциплинами, тем самым создавая относительно открытую и свободную платформу для студентов, чтобы они могли более глубоко войти в мир искусства» [7].

В целом же необходимо констатировать имеющуюся *проблему доминирования технологического подхода в подготовке хореографов и хореографов-педагогов в Китае,* что негативно сказывается на дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с созданием и представлением на сцене целостного художественного образа. Возможным вариантом решения этой проблемы может стать *разработка концепции включения пространственных искусств как части искусства балета в систему подготовки хореографов и хореографов-педагогов*. Хореография – это синтетическое искусство, поэтому подлинная художественная ценность музыкально-сценического (т.е. балетного) представления невозможна без работы над всеми ее аспектами: непосредственно хореографическим (временны*м*), а также сценографическим (пространственным). Важной причиной необходимости включения знакомства с пространственными искусствами в учебную программу китайских хореографических училищ и вузов является корректировка традиционного дисбаланса обучения в сторону технической подготовки артистов балета.

Структура обучения хореографов в Китае

Структура строения хореографического образования в Китае также отягощена исторической традицией в сочетании с требованиями ориентации на передовые европейские образовательные технологии. Необходимо начать с того, что, как и в Древнем Китае, хореографии отведено второстепенное значение [9], и потому будущих танцоров готовят при консерваториях. Исключениями являются два ведущих университета: Пекинская академия танца и Шанхайская танцевальная школа (хотя и при этих вузах есть кафедры музыки). Кроме этого, все вузы, имеющие кафедры хореографии, подразделяются на 4 класса: от самого высшего до самого низшего [6, с. 41]. Причем только в университетах первого класса преподается западный классический танец. В остальных готовят специалистов только по китайскому классическому танцу, что лишает возможности студентов этих вузов освоить европейский балет или даже стажироваться в европейских вузах.

Средняя хореографическая школа (училище) готовит детей с 10 до 16 лет, делая акцент на тренаж учащихся, осваивающих китайский классический танец [10]. Выпускники этих училищ считаются полноценными артистами и могут продолжать карьеру без поступления в вузы. Есть также программы для младшей школы (проект «Высокое участие»), которые разрабатывались Пекинской академией танца и были направлены на то, чтобы сделать хореографическую подготовку всеобщей, а значит, решить вопрос как с талантами, так и с противоречиями в хореографической системе образования [11]. Однако необходимо заметить, что на данный момент уроки танцев в общеобразовательной школе чаще всего ведет педагог по музыке, совмещая, тем самым, два эти вида искусств в одно целое (как совмещены музыкальное и хореографическое образование в высшей школе Китая).

Образовательные программы и учебные курсы разрабатываются самими вузами. Общими являются только курсы общего цикла (морально-идеологического и политического воспитания). Разрыв в содержании программ обучения между университетами разных классов значителен. Так, в программу Пекинской академии танца как обязательные входят такие теоретические дисциплины, как «История европейского и американского балета», а также «Западная музыка» и «История западной музыки». В рамках общих факультативных курсов изучается «Введение в искусствоведение» и «Литература».

Литературу изучают и в Чжэцзянском педагогическом университете, где кафедра хореографии также находится при факультете музыки. С западной культурой студенты сталкиваются только на одном коротком курсе «История зарубежного танца и восхищение его произведениями». При этом студенты осваивают много музыкальных предметов (например, сольфеджио, музыкальная грамотность и т.д.).

Таким образом, можно видеть, что в хореографическое образование Китая не включены дисциплины, которые позволили бы смотреть на культуру чуть шире, чем в рамках культуры китайского народного танца. Китайский традиционный танец и китайская культура вполне воспринимаются в их целостности, в то время как европейский танец воспринимается только технически, без проникновения в ткань культуры, даже без систематического изучения наследия и исторического контекста классического европейского балета.

Отчасти поэтому китайские артисты балета и хореографы, которые ориентированы на изучение европейской хореографии, чаще всего выбирают варианты обучения за рубежом. Как уже было отмечено, в Китае есть два учебных заведения, ориентированных на подготовку танцовщиков и хореографов европейского балета. Однако анализ учебных планов и программ показал, что в них *полностью отсутствует знакомство с контекстом бытования европейского балета как феномена культуры*. Студенты получают технические навыки европейского классического танца, однако не в полной мере знакомятся с кругом произведений, с явлениями культуры, которые определяли становление и развитие балета в мире. В итоге, о*владев формальным навыком исполнительского искусства*, обучающийся не вполне понимает *содержание художественных образов*, которые он должен создать на сцене.

Между тем, будучи синтетическим искусством, балет европейского типа строится не только на технике исполнения, но, прежде всего, на культурных и художественных образах, которые осваиваются, создаются и передаются как танцором, так и хореографом в их творческом союзе в работе над постановкой. Европейский балет невозможен без европейской культуры, а значит, интеграция китайской хореографии в мировую сферу балетного искусства должна проходить через освоение мирового наследия и, не в последнюю очередь, *пластических искусств*.

Очевидно, что для Китая, стремящегося выступать на международном уровне и в области европейской хореографии, также важно в образовательную программу включить курсы, раскрывающие пластические искусства в их тесной взаимосвязи с хореографией, способствующие формированию опыта восприятия балета как синтетического искусства, имеющего широкие контексты бытования.

Важнейшей научно-практической проблемой современного хореографического образования в Китае является *утверждение роли и места пространственных искусств в системе хореографической подготовки Китая*. Еще раз стоит обратить внимание на то, что изучение системы пространственных искусств актуально для всех направлений подготовки в области хореографического искусства – как в области традиционного китайского танца, так и в области классической европейской хореографии. Однако в последнем случае эта необходимость возрастает в связи с отсутствием у китайских студентов «укорененности» в культуре европейского типа и вызванным этим непониманием визуальных образов, сценографии, костюмов классического балета. При этом балет как синтетическое искусство не может быть адекватно понят без полноценного анализа всех его составляющих. Если представить зеркальную ситуацию изучения классического китайского танца в системе российского образования, станет понятно, какой существенный пробел в понимании культурных основ танца будет у российских студентов по сравнению с их китайскими товарищами, для которых сама естественность окружающей китайской культуры является важным ключом к пониманию танца как сложного явления. Единственным выходом может в этом случае стать серьезное изучение культуры и пространственной составляющей танцевальных постановок как вида пространственно-временного искусства.

Итак, обозначим основные тезисы, касающиеся истории, современного состояния и актуальных методик совершенствования системы хореографического образования в Китае:

– несмотря на то, что история классического европейского танца имеет в Китае не очень давнюю историю, существует устойчивый интерес к этому виду искусства, а подготовкой исполнителей (артистов балета), постановщиков (хореографов) и педагогов (педагогов системы дополнительного и профессионального образования) занимаются высшие учебные заведения;

– современная программа подготовки специалистов в области классического хореографического искусства не предполагает углубленного изучения пластических искусств как важной составляющей искусства балета (сценография, костюмы) и художественного дискурса, который связан с историей балета как синтетического вида искусства;

– специфика традиционной и современной китайской культуры, столетия ориентированной на иные эстетические нормы, не позволяет китайскому обучающемуся воспринять специфику европейского хореографического искусства только на основе овладения технической составляющей (изучение классического танца) и методами обучения танцевальному искусству;

– отсутствие учебного модуля, ориентированного на комплексное углубленное изучения визуальной составляющей балетного искусства и истории художественного балетного дискурса, существенно понижает уровень компетентности выпускника, его профессионального мастерства, обедняет передачу образов на сцене и в педагогическом процессе;

– разработка модуля и его внедрение в программу подготовки исполнителей (артистов балета), постановщиков (хореографов) и педагогов (педагогов системы дополнительного и профессионального образования) позволит сформировать систему устойчивых представлений о месте и роли пространственных искусств в балете и понимание специфики «кода культуры», оказавшего влияние на специфику эстетики европейского классического балета, его образов и особенностей исполнительского мастерства.

Библиографический список

1. Вац А.Б. *Религиозно-ритуальные аспекты китайского танцевального искусства*. Диссертация ... кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2012.
2. Ван Х., Шиян Я. Обзор историографии развития китайского танца (1919 – 2019). 音乐与表演. *Музыка и исполнение. Обучение танцам*. 2019; № 04: 151 – 159.
3. Чэнь Цзин Становление художественно-педагогической традиции китайского классического танца. *Вестник МГУКИ*. 2012; № 2 (46): 112.
4. Гу Б. *Развитие и перспективы китайского балета*. Диссертация ... кандидата искусствоведческих наук. Пекин. 2007.
5. Тянь Х. Об интеграции преподавания танца и традиционной культуры. *«戏剧之家». Дом драмы*. 2019; № 23: 204.
6. Инь Б. Особенности и проблемы изучения классического танца в китайском вузе. *Мир, науки, культура, образования*. 2019; № 4 (77): 39 – 41.
7. Лун И., Сюй Эр. Теория танца и значение танцевальных навыков в обучении танцам – рецензия на книгу «Введение в хореографическое искусство». 梅丽娟 黔南民族师范学院. *Национальный педагогический институт имени Мери Хуана Цяньнаня*. 2019; № 5: 36.
8. Ван С. Исследования по содержанию и методике преподавания курса истории танца в художественных колледжах. 乐府新声 （沈阳音乐学院学报） 2016 年第 2 期. *Новый голос YUE – FU. Академический журнал музыкальной консерватории Шэньяна*. 2016; № 2: 184 – 186).
9. Вац А.Б. Особенности осмысления танцевального искусства в китайской теоретической мысли. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 6 (31): 461 – 464.
10. Чэнь Цз. Педагогическая специфика обучения классическому национальному танцу в средней школе Китая. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2012; № 1-2: 99 – 105.
11. Ли Я. Исследование танцевальной практики проекта «Высокое участие» Пекинской академии танца. 音乐与表演. *Музыка и исполнение. Обучение танцам*. 2019; № 4: 160.

References

1. Vac A.B. *Religiozno-ritual'nye aspekty kitajskogo tanceval'nogo iskusstva*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Van H., Shiyan Ya. Obzor istoriografii razvitiya kitajskogo tanca (1919 – 2019). 音乐与表演. *Muzyka i ispolnenie. Obuchenie tancam*. 2019; № 04: 151 – 159.
3. Ch`en' Czin Stanovlenie hudozhestvenno-pedagogicheskoj tradicii kitajskogo klassicheskogo tanca. *Vestnik MGUKI*. 2012; № 2 (46): 112.
4. Gu B. *Razvitie i perspektivy kitajskogo baleta*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedcheskih nauk. Pekin. 2007.
5. Tyan' H. Ob integracii prepodavaniya tanca i tradicionnoj kul'tury. *«戏剧之家». Dom dramy*. 2019; № 23: 204.
6. In' B. Osobennosti i problemy izucheniya klassicheskogo tanca v kitajskom vuze. *Mir, nauki, kul'tura, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 39 – 41.
7. Lun I., Syuj `Er. Teoriya tanca i znachenie tanceval'nyh navykov v obuchenii tancam – recenziya na knigu «Vvedenie v horeograficheskoe iskusstvo». 梅丽娟 黔南民族师范学院. *Nacional'nyj pedagogicheskij institut imeni Meri Huana Cyan'nanya*. 2019; № 5: 36.
8. Van S. Issledovaniya po soderzhaniyu i metodike prepodavaniya kursa istorii tanca v hudozhestvennyh kolledzhah. 乐府新声 （沈阳音乐学院学报） 2016 年第 2 期. *Novyj golos YUE – FU. Akademicheskij zhurnal muzykal'noj konservatorii Sh`en'yana*. 2016; № 2: 184 – 186).
9. Vac A.B. Osobennosti osmysleniya tanceval'nogo iskusstva v kitajskoj teoreticheskoj mysli. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 6 (31): 461 – 464.
10. Ch`en' Cz. Pedagogicheskaya specifika obucheniya klassicheskomu nacional'nomu tancu v srednej shkole Kitaya. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2012; № 1-2: 99 – 105.
11. Li Ya. Issledovanie tanceval'noj praktiki proekta «Vysokoe uchastie» Pekinskoj akademii tanca. 音乐与表演. *Muzyka i ispolnenie. Obuchenie tancam*. 2019; № 4: 160.

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00721

***Saklakova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) (Moscow, Russia), E-mail: nsaklakova@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF DISTANCE LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SENIOR COURSES (LEVEL B2+, C1). The article deals with advantages and disadvantages of distant foreign language learning. As an example, practical recommendations on management of distant workflow on development of communication competences for class four of bachelor's degree program (level B2+, C1) are used. The conclusions of the author are based on personal experience of working remotely. As practical recommendation, the author gives examples of assignments for working with up-to-date information on one of the internet platforms. The author proves an opinion that development of foreign language communication competences is impossible in a mere distant learning. Direct communication between students and docents is more preferable, productive and natural in the education process.

Key words: **distant learning, foreign language, development of communication competences, advantages and disadvantages of distant learning, forms of attention focusing.**

***Н.Н. Саклакова**, канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: nsaklakova@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШИХ КУРСАХ (УРОВЕНЬ B2+, C1)

В данной статье рассматриваются преимущества и недостатки преподавания иностранного языка в дистанционном режиме. В качестве примера приводятся практические рекомендации по организации работы для развития коммуникативных компетенций на 4 курсе бакалавриата (уровень B2+, C1) в дистанционном режиме. Выводы автора статьи основываются на личном опыте в условиях работы в дистанционном режиме. В качестве практических рекомендаций автор приводит образцы формулировки заданий для работы с актуальными материалами на одной из Интернет-платформ. Автор обосновывает точку зрения, согласно которой развитие коммуникативных компетенций по иностранному языку невозможно лишь в дистанционном режиме. Прямое общение студента и преподавателя является более предпочтительным, продуктивным и естественным при получении знаний.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, иностранный язык, развитие коммуникативных компетенций, положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения, формы концентрации внимания.**

Сложившаяся ситуация, обусловленная условиями пандемии, повлекшей за собой самоизоляцию, поставила перед преподавателями иностранного языка особые задачи – перевести все аспекты освоения иностранного языка в плоскость дистанционного обучения. Безусловно, дистанционное обучение не является чем-то новым в методике преподавания иностранного языка [1; 2; 3]. Однако в практике преподавания МГИМО этот вид обучения не нашёл распространённого применения на практических занятиях. В качестве причин такого положения дел можно привести следующие:

- наличие уникальных авторских методик преподавания иностранного языка, которые не всегда могут быть перенесены в дистанционную плоскость, т.е. они предполагают непосредственный контакт между преподавателем и студентом, а не коммуникацию «через экран»;
- своего рода психологический дискомфорт (например, невозможность сконцентрироваться на предмете занятия, влияние отвлекающих факторов), который возникает при контакте преподаватель – студент на занятиях иностранного языка при дистанционном образовании;
- невозможность продуктивного взаимодействия при работе со студентами, изучающими язык с нуля, например, на этапе вводно-фонетического курса, когда роль преподавателя существенна. В данном пункте автор поддерживает утверждение Виноградовой Е.Н. и Клобуковой Л.П. о том, что данный тип обучения «даёт минимальные результаты при значительных трудозатратах учащегося» [1];
- обезличивание личности преподавателя, сведение его роли к роли модератора. Личность преподавателя является важным мотивирующим фактором для изучения любого предмета, и иностранный язык не является исключением;
- снижение роли социализации студента, что становится препятствием при дальнейшем построении карьеры и попыткам «влиться» в новый коллектив;
- недостаточная эмоциональная вовлечённость участников в процесс обучения (не всегда можно создать тёплые, доверительные отношения в группе обучаемых, если они не были знакомы до этапа дистанционного обучения);
- вероятность академического обмана со стороны недобросовестных студентов (как показала практика, искушение получить положительную оценку, не прилагая достаточных усилий, у недобросовестных студентов велико) и т.д. [4].

Безусловно, дистанционное обучение зарекомендовало себя в практике преподавания отдельных предметов исключительно с положительной стороны. Было бы несправедливо и неразумно опровергать преимущества этого вида обучения. Однако в преподавании непосредственно иностранного языка есть много моментов, которые, скорее, работают против полного перевода преподавания в дистанционный режим. Обратимся к опыту проведения занятий по иностранному языку в МГИМО на старших курсах в условиях самоизоляции. Кафедра немецкого языка под руководством к.ф.н., доц. Чигашевой М.А. и методического совета кафедры разработала методические рекомендации для организации процесса обучения в непростых условиях. Первый этап заключался в выборе платформы для проведения занятий в удалённом режиме (в данном режиме преподаватели МГИМО работали с 18 марта и до окончания семестра). На выбор были предоставлены следующие платформы: Skype, Zoom, Webinar. Автор данной статьи выбрала платформу Zoom, соответственно все положительные и отрицательные моменты, касающиеся обучения, связаны именно с этим программным продуктом. Аргументы в пользу выбора именно этой платформы:

- простота использования;
- возможность подключения с любого устройства;
- возможность обмена сообщениями и передачей контента в режиме реального времени.

Группа преподавателей разработала подробные рекомендации по использованию возможностей данной платформы, были проведены пробные уроки с участием группы преподавателей, а затем и с участием студентов. Проведение занятий было регламентировано специальной формой отчёта, которую преподаватель отправлял методистам кафедры по завершении каждого урока, что необходимо для учета нагрузки преподавателя.

Для студентов были поставлены условия для участия в занятиях на платформе Zoom: наличие стабильного Интернета, подключения к платформе Zoom и наличие видеокамеры. Сложности возникали с «географической разбросанностью» студентов одной группы, что привело к тому, что у студента, например, из Благовещенска уже поздний вечер, а у студента из Москвы – 16.00. В таких условиях приходилось искать компромиссный вариант при поддержке руководства кафедры.

Для студентов 4 курса бакалавриата в МГИМО предусмотрено 10 часов занятий иностранным языком (основной язык) в неделю. Из них четыре часа отводятся на язык для специальных целей, занятия по данному аспекту направлены на формирование навыков профессиональной компетенции и навыков двустороннего перевода, согласно направлению обучения студента (международные отношения – политперевод, международное право – юридический перевод, международные экономические отношения – экономический перевод и коммерция и т.д.). Шесть часов предусмотрены для развития универсальных компетенций. В шесть часов включены два часа работы в мультимедийной аудитории, четыре часа отводятся на работу с актуальными материалами СМИ. В данной статье приводятся результаты работы во втором семестре, который является подготовкой к Государственной итоговой аттестации.

В условиях удалённого обучения, как показала практика работы, время подготовки преподавателя иностранного языка на старших курсах к каждому занятию увеличилось. Чем это обусловлено? Преподаватель вынужден варьировать материал в ходе урока для поддержания внимания и активности и мотивации студентов в группе, для этого приходится готовить различные материалы, как видео-, аудиоматериалы, так и материалы печатных СМИ, для того чтобы все студенты в процессе занятия имели возможность реализовать свои коммуникативные умения. В данных условиях обучения это явилось положительным моментом, так как выбранная платформа обучения предоставляла широкие возможности в выборе обучающего материала: возможность мгновенного выхода в Интернет в любой момент реального времени урока (индивидуальное задание для студента для уточнения обсуждаемой информации, например), доступ к актуальным новостным или иным материалам для подтверждения своей точки зрения или опровержения точки зрения оппонента и т.д.

Аспект реферирования газетной статьи для старших курсов важен, так как входит в билет в качестве задания на Государственной итоговой аттестации. В условиях удалённого обучения применялись два вида работы над данным аспектом: 1. Подготовка реферирования статьи в качестве домашнего задания и 2. Реферирование незнакомой статьи непосредственно на уроке. Проверка домашнего задания могла происходить в различной форме: кто-либо из студентов группы представлял свой вариант краткого реферирования статьи (подготовленная речь), следующий вид задания заключался в раскрытии краткого тезиса непосредственно на основе статьи (тезисы формулируются преподавателем и озвучиваются студентам на уроке – квазиподготовленная речь), задание типа «Раскройте смысл следующих понятий, терминов», например, «der Wackelkandidat, Team Ursula, die Juncker-Mannschaft». Для раскрытия смысла данных понятий студент невольно должен обратиться непосредственно к тексту статьи. В ходе урока преподаватель может делить студентов на мини-группы для того, чтобы отправить «персональное» задание по электронной почте (один из видов интерактивных методов обучения для совершенствования коммуникативной компетенции). В качестве персонального задания использовались видеосюжеты (студент работает по предоставленной ссылке, формулировка задания – отделить главную информацию от второстепенной и сформулировать основную мысль сюжета), аудиокомментарии (формулировка задания – прослушать комментарий и прокомментировать точку зрения политика Х по определенному вопросу или оценить точку зрения автора комментария и подтвердить или опровергнуть её, сформулировать ответ на вопрос, приведённый в рабочем листе к комментарию и т.д.), текст статьи на русском языке с целью краткой передачи содержания на изучаемом иностранном языке и другие виды работы. Время работы над индивидуальным заданием строго регламентируется преподавателем, например, устанавливается лимит в 15 минут (выделенное время зависит от сложности задания и предъявляемого материала). Выбор задания зависит от уровня языковой подготовки студента [5].

Материалы для перечисленных видов работ могут быть объединены одной тематикой. Такой подход обеспечивает отработку лексического наполнения по определенной тематике, а также глубокое проникновение в суть обсуждаемой проблемы. Преподаватель может подготовить для отдельных материалов рабочие листы, которые также можно отправить студентам по электронной почте. В качество примера приведу рабочий лист к аудиокомментарию по теме „Deutschlandtag der Jungen Union“. (Tagesschau, 11.10.2019, Franka Welz)

Arbeitsblatt zum Kommentar

„Deutschlandtag der Jungen Union“

Merken Sie sich:

1. Die **Junge Union Deutschlands** (JU) ist die gemeinsame Jugendorganisation der beiden deutschen Parteien CDU und CSU. Sie ist die mitgliederstärkste Jugendorganisation einer politischen Partei in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa. Vorsitzender: Tilman Kuban
2. die Urwahl – первичные выборы; избрание выборщиков;
3. die Gretchenfrage – вопрос Маргариты, принципиальный, прямой вопрос, который ставит собеседника в щекотливое, неловкое положение. В трагедии Гёте «Фауст» Маргарита обращается к главному герою с вопросом о его отношении к религии: «Nun sag, wie hast du's mit der Religion?», на который трудно было найти ответ человеку, заключившему пакт с дьяволом.

Aufgabe 1. Erklären Sie den Inhalt von folgenden Begriffen, stützen Sie sich dabei auf den Inhalt des Kommentars:

- frischgebackene CDU-Chefin;
- außerordentlicher Deutschlandtag;
- das Zugriffsrecht;
- angeschlagene Kramp-Karrenbauer;
- der im Wettbewerb um den CDU-Vorsitz knapp unterlegene Friedrich Merz;
- ambitionierte Unionspolitiker.

Aufgabe 2. Hören Sie sich den Text an, formulieren Sie die Antworten auf folgende Fragen:

1. Warum könnte die Debatte über eine Urwahl zur Kanzlerkandidatur brisant werden?
2. Welche Meinung vertritt in dieser Frage Tilman Kuban?
3. Wie verstehen Sie die Meinung von solchen Befürwortern einer Urwahl wie Christian Doleschal?

Второй вид работы, а именно «Реферирование незнакомой статьи непосредственно на уроке» представляется более затратным как при онлайн, так и при офлайн-обучении, так как требует время на прочтение и осмысление содержания. Однако и при таком виде работы преподаватель может существенно сужать задание для студентов, например, представить содержание статьи в форме аннотации (для студентов-международников данный вид работы имеет существенное значение), сформулировать основные важные содержательные пункты, составить план передачи содержания и т.д. Для отдельных студентов результатом работы над статьёй может послужить задание – сдать письменное реферирование статьи в качестве домашнего задания. Тип задания зависит от уровня подготовки студента и времени на уроке.

Таким образом, работа в удалённом режиме имеет свои преимущества и недостатки. Задача преподавателя – найти «золотую» середину в использовании данного вида обучения с учетом уровня языковой подготовки группы, материалов для обучения. Как показал опыт работы, студенты старших курсов (4 курс бакалавриата) достаточно быстро и «безболезненно» перешли в предложенный режим. Однако работа в офлайн-режиме при изучении иностранного языка, по мнению самих студентов, является более предпочтительной, так как это:

- делает эмоциональную составляющую при общении студента и преподавателя мотивирующим фактором для изучения иностранного языка;
- способствует высокому уровню социализации, что важно для дальнейшего карьерного роста выпускника вуза (работу в команде при непосредственном «живом» общении невозможно заменить онлайн-общением, и это касается не только изучения иностранного языка, никакие социальные сети не заменят личного общения на перемене между парами – такова природа человека) [6];
- повышает вовлечённость каждого отдельного студента в процесс урока, при профессиональной поддержке преподавателя, который должен постоянно держать всех студентов в центре внимания.

В качестве завершающего аргумента к рациональному использованию дистанционного обучения хотелось бы привести цитату из выступления Президента Российской Федерации Путина В.В.: «… не может естественный, обычный способ получения знаний, естественный процесс в этой сфере быть полностью подменён дистанционным обучением. Здесь чрезвычайно важно прямое общение, личное общение преподавателя и ученика, студента или школьника. И у нас нет таких планов – полностью подменить дистанционным обучением всё, что происходит в сфере образования» [7].

Библиографический список

1. Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018; № 15 (2): 195 – 209.
2. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обеспечения). *Вестник науки и образования*. 2020; № 9 (87), Ч. 1: 53 – 56.
3. Чванова М.С., Киселёва И.А. Проблемы дистанционного обучения в сети Интернет. *Вестник российских университетов. Математика*. 2017; Т. 2, Выпуск 421. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-distantsionnogo-obucheniya-v-seti-internet.
4. Шмелева Е., Семенова Т. *Академический обман: что заставляет студентов списывать*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5f05d1909a7947c50eb4f593.
5. Колесникова Е.А. Интегрированное обучение аудированию и письменной фиксации существенной информации. *Иностранные языки в школе*. 2017; № 1: 38 – 42.
6. Лекух Р. *Между парами: как наладить процесс социализации при онлайн-обучении.* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5edfd5639a79474695830ed4
7. *Встреча с рабочей группой по подготовке предложений о внесении поправок в Конституцию.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63599

References

1. Vinogradova E.N., Klobukova L.P. V poiskah zolotoj serediny: distancionnoe obuchenie onlajn i oflajn. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2018; № 15 (2): 195 – 209.
2. Shatunovskij V.L., Shatunovskaya E.A. Esche raz o distancionnom obuchenii (organizaciya i obespechenie distancionnogo obespecheniya). *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020; № 9 (87), Ch. 1: 53 – 56.
3. Chvanova M.S., Kiseleva I.A. Problemy distancionnogo obucheniya v seti Internet. *Vestnik rossijskih universitetov. Matematika*. 2017; T. 2, Vypusk 421. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-distantsionnogo-obucheniya-v-seti-internet.
4. Shmeleva E., Semenova T. *Akademicheskij obman: chto zastavlyaet studentov spisyvat'*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5f05d1909a7947c50eb4f593.
5. Kolesnikova E.A. Integrirovannoe obuchenie audirovaniyu i pis'mennoj fiksacii suschestvennoj informacii. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2017; № 1: 38 – 42.
6. Lekuh R. *Mezhdu parami: kak naladit' process socializacii pri onlajn-obuchenii.* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5edfd5639a79474695830ed4
7. *Vstrecha s rabochej gruppoj po podgotovke predlozhenij o vnesenii popravok v Konstituciyu.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63599

Статья поступила в редакцию 29.07.20

УДК 373.29 + 37.042 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00722

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Cherepanova I.B.,** student, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: irinka09.02.1999@mail.ru*

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A KINDERGARTEN: EXPERIENCE OF ADAPTATION TO INDIVIDUAL FEATURES OF CHILDREN. The article discusses possibilities of pedagogical diagnostics in the educational process of kindergarten to improve the quality of differentiation of teaching children, taking into account their individual characteristics. Diagnostics in the empirical research of the authors is focused on the emotional-volitional sphere of children, the resources of which are least emphasized in teaching children. The authors use combination of pedagogical observation of a child using both criteria and standard methods, for which adaptation to the capabilities of each child is realized (the second and third levels of the use of the stimulus material are the authors' results of work, based on the standard methodology). The results make it possible to organize the educational process in accordance with the individual parameters of the development trend.

Key words: **pedagogical diagnostics, educational process of kindergarten, individual characteristics of children.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***И.В. Черепанова,** студентка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: irinka09.02.1999@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА: ОПЫТ АДАПТАЦИИ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ ДЕТЕЙ

В статье рассмотрены возможности педагогической диагностики в образовательном процессе детского сада для повышения качества дифференциации обучения детей с учетом их индивидуальных особенностей. Диагностирование в эмпирическом исследовании авторов ориентировано на эмоционально-волевую сферу детей, ресурсы которой в наименьшей степени акцентируются при обучении детей. Авторами используется сочетание педагогического наблюдения за ребенком с использованием и критериев, и стандартных методик, для которых реализована адаптация к возможностям каждого ребенка (второй и третий уровни реализации стимульного материала представляют собой авторские разработки на основе стандартной методики). Получены результаты, которые дают возможность организовать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными параметрами тренда развития.

Ключевые слова: **педагогическая диагностика, образовательный процесс детского сада, индивидуальные особенности детей.**

Педагогическая диагностика является неотъемлемой частью образовательного процесса и дает возможность его оптимизации, дифференциации и индивидуализации на основе узнавания сильных и слабых сторон учащихся, ресурсов и перспектив их развития. Вместе с тем мы считаем, что в детском саду ее возможности используются недостаточно, не позволяя структурировать учебную деятельность дошкольников старшего возраста в контексте более эффективной подготовки к школе с учетом состояния эмоционально-волевой сферы, состояние которой оказывает, по нашему мнению, существенное влияние на процесс обучения.

Значимую роль в формировании и развитии личности играют эмоции, чувства и воля, которые заложены в основу становления личности. Эмоциональная и волевая сферы неразрывно связаны в единую эмоционально-волевую сферу, выполняющую главную функцию произвольной эмоционально-волевой регуляции поведения личности. Произвольная регуляция эмоций является основным механизмом внутреннего контроля деятельности человека.

Период старшего дошкольного возраста характеризуется рядом особенностей развития ЭВС как в норме. Здоровые дети демонстрируют достаточную эмоционально-волевую регуляцию. Они способны проявлять высшие социализированные формы поведения, самостоятельно контролировать свое поведение, действовать в соответствии с поставленными ранее целями, следуя социально значимым мотивам, что в малой степени наблюдаются или полностью отсутствует при искаженном развитии.

Детей с расстройствами аутистического спектра отличают стойкие нарушения эмоционально-волевой сферы. Специфика поведения детей старшего дошкольного возраста определяется задержкой или несформированностью эмоционально-волевой регуляции. В старшем дошкольном возрасте дети могут испытывать трудности в понимании эмоциональных состояний окружающих и проявлении эмоций, не прилагать волевых усилий к самоконтролю деятельности, действовать на уровне полевого поведения, что обусловливает низкий уровень социальной адаптации.

Экспериментальное исследование эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с РАС средствами педагогической диагностики проводилось в соответствии с особенностями развития детей, выявленными в процессе реализации образовательного процесса детского сада. Констатирующий эксперимент проходил на базе детского сада № 10 «Радуга» и частного детского центра «Лучики» в условиях стандартного образовательного процесса. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста 6 – 7 лет в количестве 10 человек, мальчики. У всех детей диагностированы расстройства аутистического спектра. В контексте нашего исследования нам были интересны возможности педагогической диагностики и возможности ее применения к данной категории детей.

В связи с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности дети с РАС нуждаются в особых образовательных потребностях (далее – ООП). А.В. Хаустов выделил ООП детей данного вида дизонтогенеза, учет и соблюдение которых обеспечило продуктивную диагностическую работу. ООП характеризуются потребностями, связанными с особой организацией образовательного процесса (наличие компетентного специалиста, индивидуализация образовательного маршрута, предварительная подготовка к фронтальной работе, потребность в адаптационном периоде и др.), потребностями в адаптации содержания основной общеобразовательной программы, определяющей адаптацию способов подачи учебного материала (упрощенная инструкция к заданиям, дробление и поочередное проявление учебного материала, дополнительная визуальная и эмоциональная поддержка, отсутствие двойных требований) и потребностями по преодолению трудностей в развитии, социализации и адаптации [1].

Диагностика проводилась в форме индивидуального констатирующего эксперимента в естественной, привычной для детей обстановке преимущественно в первой половине дня, в период, свободный от занятий.

Педагогическое диагностирование начиналось со знакомства с ребенком с целью расположения к себе и налаживания контакта. В ходе беседы выяснялись предпочтения, увлечения и интересы дошкольника для лучшего понимания ребенка, нахождения подходов для привлечения к работе. Если ребенок не шел на контакт, ему предлагалось ознакомиться с картинками, схожими с диагностическим материалом, который мог бы привлечь ребенка. В случае отказа ребенка от выполнения методических заданий его можно было заинтересовать рисованием, что давало возможность освоиться в сложившейся ситуации и дальнейшего перехода к диагностике.

На протяжении всего обследования для ребенка была создана спокойная и доброжелательная обстановка с проявлением в адрес ребенка нейтральных или положительных эмоций. Указания к действиям выдавались четко, структурировано, приветливым эмоциональным тоном. Прослеживалось уважительное отношение к его личности.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра позволил определить, что можно использовать стандартные методы и методики педагогической диагностики с учетом особенностей данной категории респондентов [2 – 7].

Констатирующий эксперимент по исследованию особенностей эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с РАС начинался с наблюдения за ребенком в естественных условиях его деятельности. Метод открытого наблюдения за аутичным ребенком носил выборочный характер, в процессе диагностики фиксировались особенности эмоционального и волевого поведения ребенка.

За основу педагогического наблюдения за аутичным ребенком нами были взяты параметры наблюдения, предложенные И.И. Мамайчук: эмоционально-поведенческие особенности ребенка (особенности контакта, особенности эмоционального тонуса, адекватность поведения), особенности целенаправленности деятельности [9]. Это позволило нам собрать необходимые данные по теме исследования, связанные с особенностями развития ЭВС детей с РАС. Параметры наблюдения за ребенком: контактность, поведение, эмоциональный тонус и эмоциональные проявления, целенаправленность действий.

Дифференцированная оценка особенностей проявления или отсутствия этих параметров осуществлялась в диапазоне баллов от 0 до 4: 0 баллов – функция отсутствует; 1 балл – слабо выражена; 2 балла – выражена, но с искажением; 3 балла – четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы; 4 балла – четко проявляется, без дополнительных проблем.

Для оценки волевых качеств старших дошкольников с РАС нами использовалась методика Ш.Н. Чхартишвили, которая позволяет определить уровень проявления волевых возможностей в ходе выполнения заданий. Автор высказывает свою позицию о том, что наложенные запреты на определенный вид деятельности наталкивают ребенка на совершения противоположных действий в поведении [8].

В ходе проведения данной методики ребенку предлагается ознакомиться с альбомом из 12 листов. На левом обороте каждой страницы альбома на белой фоне в центре и внизу нарисованы два черных кружка диаметром 3 см. На правой стороне – цветные картинки с изображением природы или портретов, заполняющие все пространство листа. Инструкция для ребенка: «Перед тобой альбом, в нем есть картинки и кружки. Тебе нужно будет внимательно посмотреть сначала на верхний рисунок, потом на нижний на каждой левой странице альбома. Можно смотреть только на кружки, на картинки смотреть нельзя».

Педагогическая диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком, при этом фиксируются: зрительные реакции на каждую страницу (не взглянул, взглянул, посмотрел при переворачивании), т.е. выполнил требование, не выполнил или выполнил частично; характер поведения (напряженно, старательно, не прибегая к вспомогательным средствам; старательно, с применением вспомогательных средств, заслоняя лицо рукой, отворачиваясь от картинки; не старательно). Оценка проявления волевых усилий при выполнении диагностических заданий осуществляется по 3 уровням: 1 – высший; 2 – средний; 3 – низший.

В соответствии с выраженными трудностями определения и выражения эмоций детьми с РАС нами была разработана модифицированная методика диагностирования, определяющая уровень дифференцирования базовых эмоциональных состояний (радость, страх, гнев, горе) данной категории детей. Методика проводилась в индивидуальной форме в три серии. Во всех сериях ребенку предъявлялась стандартная инструкция: «Посмотри сюда. Что здесь нарисовано? Какая это эмоция?».

Первая серия предполагала последовательное ознакомление и определение эмоциональных состояний изображенных на картинках детей, у которых ярко обозначены основные положительные и отрицательные эмоции. Изображение базовых эмоций были взяты из методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке», разработанной Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [10].

Вторая серия. Ребенку поочередно предоставляются картинки графического изображения эмоций: радость, страх, гнев, горе. Стимульный материал данной серии имел укрощенный вариант обозначения эмоций, без отвлекающих точностей мимики и внешнего вида изображенных детей.

Третья серия диагностики проводилась в случае ошибочного определения эмоций ребенком на предыдущих этапах исследования. Стимульный материал состоит из еще более простого графического изображения эмоций: спокойствие, грусть и радость. Карточки эмоций были расположены на черном фоне для лучшего восприятия, ознакомление с карточками шло поочередно.

Обработка данных осуществлялась путем определения числа верных ответов по каждой картинке. Фиксировались следующие значимые показатели: доступность понимания эмоциональных состояний детьми, какие определяющие признаки выделялись ребенком при определении эмоции, какой вид изображения (изображения детей или графическом) базовых эмоций детьми воспринимается лучше, происходит их дифференцировка.

Фигурирование черного цвета в диагностическом материале определяется спокойным и ровным реагированием лиц с РАС на данный цвет. Этот цвет не вызывает негативных эмоций у аутичных детей по сравнению с детьми, развивающимися в норме, которые предпочитают иной спектр цветовой гаммы.

Организация и подбор методов экспериментального исследования эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с РАС осуществлялись в соответствии с особенностями развития и особых образовательных потребностей детей данной категории нарушений. Экспериментальное исследование эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с РАС проводилось с целью констатации выявленных особенностей ЭВС данного вида

дизонтогенеза в ходе анализа и обобщения научной литературы по теме исследования.

Педагогическое диагностирование детей с РАС имело особенности. Большая часть детей отказывалась вступать в контакт долгое время. На начальном этапе обследования дети были замкнуты, зажаты, с неохотой смотрели на предложенные задания. Дети сталкивались с трудностями понимания инструкции к заданиям, приходилось повторять инструкцию несколько раз, приводить примеры выполнения заданных действий. Методики проводились долго, детям требовалось время для адаптации и организации себя на совместную работу. К концу диагностирования дети были уставшие, испытывали трудности при контакте, внимание рассеивалось.

Констатирующий эксперимент начинался с диагностического наблюдения за аутичным ребенком по параметрам, предложенным количественные показатели, которые представлены в табл. 1. Список детей представлен в виде шифра (цифро-буквенное обозначение) в соответствии с законом о защите индивидуальных данных во всех таблицах.

Таблица 1

Результаты наблюдения за ребенком с РАС (в баллах)

Список детей	Контактность	Эмоциональный тонус, эмоциональные проявления	Поведение	Целенаправленные действия
1 З.	4	3	3	2
2 В.	3	0	1	2
3 С.	1	2	2	3
4 И.	0	2	0	0
5 Т.	1	0	1	2
6 К.	4	3	3	3
7 А.	1	0	0	0
8 С.	3	0	1	0
9 Е.	2	1	1	1
10 М.	3	3	3	3

В процессе диагностики мы наблюдали эмоционально-поведенческие особенности каждого ребенка (особенности контакта, особенности эмоционального тонуса, адекватность поведения), особенности целенаправленности деятельности. Показатель каждого параметра колебался от 0 до 4 баллов, что говорит как об отсутствии функции, так и о наличии некоторых проблем в ее проявлении. В частности, Захар проявлял интерес к диагностическому материалу, на замечания реагировал, но был тревожен, насторожен, пользовался речевыми клише, стереотипами. Кирилл и Миша спокойно шли на контакт, следовали инструкциям, выполняли все задания. Выраженный эмоциональный тонус с проявлениями аутоагрессии и агрессивных реакций по отношению к окружающему, негативизм демонстрировали дети 2 В, 5 Т. и 7 А, при том, что у 7 А. отсутствует речь и целенаправленность действий. Не шел на контакт, отвлекался, мог приступить к заданиям только по истечении какого-то времени, бурно реагировал на замечания, становился тревожнее при смене задания ребенок 9 Е. Слабовыраженное желание контактировать, отсутствие речи и целенаправленных действий наблюдалось в поведении 8 С.

Дифференцированная оценка особенностей проявления или отсутствия параметров наблюдения позволила определить низкий уровень эмоциональной и волевой регуляций у некоторых наблюдаемых детей с РАС. Часть исследуемых показала низкий эмоциональный порог при контакте, слабовыраженность или отсутствие целенаправленных действий, полевое поведение.

Оценить уровень проявления волевых усилий детей старшего дошкольного возраста с РАС в ходе выполнения заданий позволила методика Ш.Н. Чхартишвили [8]. Диагностика проводилась в знакомом для детей помещении, в спокойной обстановке, что уменьшало возможность отвлечения на посторонние предметы. Результаты исследования детей по методике Ш.Н. Чхартишвили представлены в виде диаграммы (см. рис. 1).

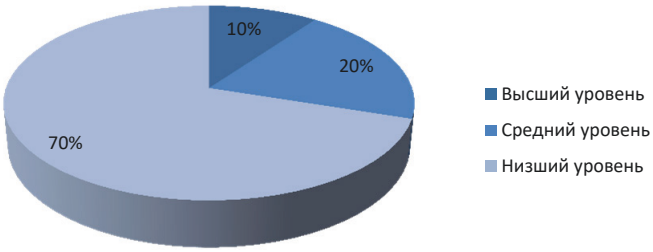


Рис. 1. Уровень проявления волевых усилий детьми с РАС

В ходе диагностики наблюдалось старание, использование вспомогательных средств (ребенок заслонял лицо рукой) у 6. К., он отвлекался три раза на картинку при перевороте, но тут же исправлялся и следовал инструкции. Дети 1 З. и 10 М. отличились большим желанием выполнить задание, но часто отвлекались на картинки, рассматривали их, прибегали к вспомогательным средствам (отворачивались). Оставшаяся и большая часть детей показала низкий уровень проявления волевых усилий. Дети не исполняли инструкцию, не старались следовать указаниям, подолгу могли рассматривать картинки, демонстрировали отсутствие волевой регуляции. Андрей и Илья не проявляли заинтересованности к заданию, не фиксировали взгляд на диагностическом материале, наблюдалось полевое поведение.

Введенный запрет на определенное действие подталкивает ребенка на совершение противоположных действий. В случае с детьми с нарушениями эмоционально волевой сферы наложенные запреты не останавливали их совершать эти действия, лишь только в редких случаях наблюдалась целенаправленность и применялись волевые усилия для следования инструкции к заданию. Результаты проведения данной методики позволяют нам судить о низком уровне волевой регуляции при выполнении задания.

В ходе экспериментального исследования нами была проведена методика на изучение степени понимания эмоциональных состояний и эмоций, изображенных на картинке с целью подтверждения низкого уровня дифференциации как своих, так и эмоций окружающих, что определяет специфику эмоционально-поведенческих реакций детей с РАС. Результаты диагностики в пометками каждого ответа исследуемых представлены в табл. 2.

По результатам обследования можно судить о выраженных трудностях при определении эмоций, изображенных на картинках. Особую трудность в дифференцировании эмоции «страх» испытывали все дети в каждой из серий, кроме детей 5 Т. с выраженной эхолалией и 6 К., они назвали эту эмоцию на графическом изображении во второй серии диагностики. Половина мальчиков затруднялась

Таблица 2

Результаты понимания эмоций, изображенных на картинках

Список детей	1 серия				2 серия				3 серия		
	Радость	Страх	Гнев	Горе	Радость	Страх	Гнев	Горе	Спокойствие	Грусть	Радость
1 З.	+	–	+	+	+	–	+	+	+	+	+
2 В.	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3 С.	+	–	–	+	+	–	+	+	+	+	+
4 И.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5 Т.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6 К.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7 А.	+	–	–	+	+	–	+	+	+	+	+
8 С.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
9 Е.	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10 М.	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+

опознать эмоции, пользовались наводящими вопросами, им требовалось время при выполнении задания. Витя преимущественно только показывал эмоции, так как отказывался вербализировать их. С заданиями всех серий не справились Андрей, Саша и Илья, они демонстрировали неадекватные эмоциональные реакции, негативизм.

По итогам методики изучения понимания эмоций, изображенных на картинках, детьми с РАС нами были сделаны следующие выводы. Выраженные трудности возникали при определении эмоциональных состояний нарисованных детей, так как достаточно много деталей изображения сбивали и «растворяли» четкие мимические контуры, по которым можно было бы судить об испытываемых эмоциях. Графические изображения эмоций узнавались с трудом, тогда как укрощенные графические изображения на черном фоне воспринимались детьми лучше всего.

По итогам проведенного исследования выяснилось, что дети старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с малой вероятностью определяют эмоциональные состояния изображенных на картинках детей, сталкиваются с проблемой распознания упрощенных графических изображений эмоций. Дети слабо проявляют волевые усилия при выполнении диагностических заданий или же вовсе отказываются от выполнения указаний. Наблюдалась нецеленаправленность деятельности, полевое поведение, неадекватные эмоциональные реакции у исследуемых, что необходимо учитывать при организации их учебной деятельности.

Развитие навыков эмоционально-волевой регуляции детей старшего дошкольного возраста будет способствовать проявлению самоконтроля эмоциональных поведенческих реакций на постоянно возникающие изменения в окружающем мире; целенаправленности и произвольности действий; более полному выражению ребенком в общении с людьми своих эмоций, чувств, состояний и отношений, что обеспечит лучшее понимание ребенком людей. Отдельно следует отметить, что использование педагогической диагностики возможно и в образовательном процессе детского сада.

Библиографический список

1. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития.* 2016; Т. 14, № 2 (51): 3 – 12.
2. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы. *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи:* научно-практический сборник. Москва: Теревинф, 2006: 9 – 33.
3. Колоколов Г.Р. *Энциклопедия клинической психиатрии.* Москва: Научная книга, 2009.
4. Штефа В.Н. Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. *Вестник ДГТУ*. 2017№ № 14: 28 – 31.
5. *Психология человека от рождения до смерти*. Москва: Издательство АСТ, 2015.
6. Хомская Е.Д. *Нейропсихология*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
7. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция как рефлексивный процесс. *Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова.* Серия: Гуманитарные науки. 2016; № 1 (35): 88 – 92.
8. Рогов Е.И. *Настольная книга практического психолога.* Москва: Гуманитарный издательский центр Владос, 1999.
9. Мамайчук И.И. *Помощь психолога детям с аутизмом*. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
10. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. *Практикум по детской психологии*. Москва: Просвещение: Владос, 1995.

References

1. Haustov A.V. Osobye obrazovatel'nye potrebnosti obuchayuschihsya s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. *Autizm i narusheniya razvitiya.* 2016; T. 14, № 2 (51): 3 – 12.
2. Ermolaev D.V., Zaharova I.Yu. Sredovoj podhod v rabote s det'mi s narusheniyami razvitiya `emocional'noj sfery. *Osobyj rebenok. Issledovaniya i opyt pomoschi:* nauchno-prakticheskij sbornik. Moskva: Terevinf, 2006: 9 – 33.
3. Kolokolov G.R. `*Enciklopediya klinicheskoj psihiatrii.* Moskva: Nauchnaya kniga, 2009.
4. Shtefa V.N. Osobennosti razvitiya `emocional'noj sfery detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik DGTU*. 2017№ № 14: 28 – 31.
5. *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti.* Moskva: Izdatel'stvo AST, 2015.
6. Homskaya E.D. *Nejropsihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
7. Chumakov M.V. `Emocional'no-volevaya regulyaciya kak refleksivnyj process. Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta imeni P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; № 1 (35): 88 – 92.
8. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa.* Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr Vlados, 1999.
9. Mamajchuk I.I. *Pomosch' psihologa detyam s autizmom*. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
10. Uruntaeva G.A., Afon'kina Yu.A. *Praktikum po detskoj psihologii*. Moskva: Prosveschenie: Vlados, 1995.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00723

***Gorbunova I.B.**, Doct. 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*
***Belov G.G.**, Cand. of Sciences (History of Arts), Professor, senior researcher, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gbelow@mail.ru*

THE ART OF MUSICAL SOUND ENGINEERING: HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS. The computer era, which began in the world at the end of the twentieth century, has made huge changes in all spheres of public life, touching on the practice of music. The article discusses features of forming training programs for sound engineers using music and computer technologies. Using concrete examples, the researchers consider the stages of training a musical sound engineer in the framework of a system developed and implemented at the level of additional professional education in the Education and Methods Laboratory *Music Computer technologies* at the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Key words: **music sound engineering, musical computer, music computer technologies.**

***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*
***Г.Г. Белов**, канд. искусствоведения, проф., ст. науч. сотр. Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gbelow@mail.ru*

ИСКУССТВО МУЗЫКАЛЬНОЙ ЗВУКОРЕЖИССУРЫ: ИСТОРИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Компьютерная эра, наступившая в мире в конце XX века, внесла колоссальные изменения во все сферы общественной жизни, коснувшись и практики музицирования. В статье рассмотрены особенности формирования программ обучения звукорежиссёров с применением музыкально-компьютерных технологий. На конкретных примерах рассматриваются этапы подготовки музыкального звукорежиссёра в рамках системы, разработанной и реализуемой на уровне дополнительного профессионального образования в Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Ключевые слова: **музыкальная звукорежиссура, музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии.**

Уже в самом заголовке статьи содержатся все ключевые слова, которые должны уяснить, чтобы получить некоторое представление о сути поставленной проблемы. Начнём с последнего слова: режиссура. Оно явно не русское. Открываем «Словарь иностранных слов» [1]. Такого слова там нет. Но есть разъяснение слова «режиссёр» [1, с. 518]. Читаем: «Режиссёр (фр. regisseeur < regere управлять) – художественный руководитель спектакля, фильма, радио и телепередачи, эстрадных и цирковых программ; постановщик».

Нетрудно догадаться, что слово режиссура в русском языке возникло, видимо, путём его русской интерпретации по типу: культура, аспирантура, партитура, либо как управление деятельностью определённого типа, скажем, организацией слова режиссёр: режиссура – это то, чем он занимается, то есть он руководит созданием театрального спектакля (в оперном театре – режиссёр оперы, в театре драмы и комедии – театральный режиссёр, в кино – кинорежиссёр), одним словом – постановщик. Значит, режиссура – деятельность постановщика зрелища, какого-то явления, а также как зримый результат этой деятельности, который можно в известной мере квалифицировать по качеству.

Послевоенная Россия 40-е –50-е годы – то время, когда совсем не в каждой квартире был телевизор, но всегда можно было отыскать «радиоточку» (так иногда именовался аппарат, с помощью которого осуществлялась по государственной сети трансляция радиопередач (от легендарной блокадной «чёрной тарелки» до современного трёхпрограммника, который и сегодня в некоторых квартирах порой занимает своё место). Нетрудно представить, сколько незабываемых художественных впечатлений сохранилось в памяти советских людей от ярких радиоспектаклей, радиотрансляций массовых празднеств, песенных радиопремьер и концертов симфонической, хоровой и народной музыки.

Но ведь радиожанры не считаются зрелищным искусством, а скорее – звуковым. Следовательно¸ *звукорежиссурой* можно назвать художественную деятельность мастера, результатом которой является создание многогранного звукового образа выразительными средствами звукозаписи речевого или певческого искусства артистов при помощи шумов, музыки и других элементов звучаний, совместно направленных на воплощение авторского и исполнительского замысла. Мастер в данном случае выступает как звукорежиссёр-постановщик.

Конечно, создавали в ту пору такое искусство (помимо замечательных актёров и музыкантов) в первую очередь талантливые звукорежиссёры, добиваясь различными приёмами и звуковыми эффектами отчётливости диалогов и «зримости» радиопередач. Именно в эти послевоенные годы возникло и достигло выдающихся успехов искусство звукорежиссуры. В немалой степени оно связано и с новыми техническими возможностями записи звука на магнитофонную ленту, и операциями с нею: разрезание, склеивание и монтаж (лучших по качеству фрагментов), запуски с различными скоростями движения сквозь магнитные головки, запуск ленты в обратном направлении, звукодинамические эффекты, связанные с привнесением природных и искусственных шумов. Одним из прекрасно работающих приёмов звукорежиссуры стал приём монтажного наложения фонограмм ранее записанного инструментального сопровождения «минусовки») и солирующей партии (вокала, солиста-инструменталиста и т. п.).

Не нужно забывать, что чуть ли не с конца Х1Х века в странах Европы и Америки появились фабрики грампластинок, и возникло их промышленное производство. Как происходили первые записи на пластинку? Участвовал ли в них звукорежиссёр? Данных об этом процессе пока собрать не удалось. Если иметь в виду, что запись могла бы выполняться на восковой валик фонографа (или прямо на углеродный диск), а перед собирающей звуки огромной трубы-рупора размещались музыканты-исполнители, то их рассадка, конечно, требовала опытного организатора этого процесса: он, очевидно, знал, кого выдвинуть вперёд, а кого поставить сзади. Назывался ли этот организатор музыкальным звукорежиссёром? Существует старинная запись на пластинку сольного исполнения Ф.И. Шаляпиным русской песни «Очи чёрные», которому подпевает маленький хор (вероятно, русских эмигрантов в Париже).

Позже кинопродукция со звуковыми фильмами тоже становилась действенными факторами развития, сохранения и копирования звукового искусства и, конечно, его совершенствования. Можно предположить, что звукозапись и звукорежиссура уже тогда становилась лишь частью режиссуры театра и кино. Музыкальная звукорежиссура, в свою очередь, определилась как особая категория профессионализма, специфически связанная только с музыкальным искусством, с умением грамотно записать на звуконоситель многотембровый музыкальный ансамбль так, чтобы слухом человека отчётливо «читалась» вся многослойная палитра нотной партитуры и по горизонтали, и в глубину (как в идеале её задумал композитор, и как она была исполнена талантливыми музыкантами).

Сама профессия музыкального звукорежиссёра в России ещё сравнительно молода: она возникла в середине ХХ века. В неё пришли преимущественно музыкально одарённые исполнители-практики: это *музыканты* с тонким и, как правило, абсолютным слухом, с собственным артистическим опытом солиста или ансамблиста, со знанием и пониманием как бы «изнутри» великой классической музыки. В Ленинграде таким был, например, заслуженный работник культуры России, звукорежиссёр высшей категории Семён Шугаль, прежде валторнист оркестра Ленинградской филармонии. Другой пример – Виктор Динов, закончивший Ленинградскую консерваторию как пианист (на сегодня в портфеле педагога-мастера уже шесть выпусков его учебного пособия для звукорежиссёров «Звуковая картина» [2]). Хоровым дирижёром мог бы стать Феликс Гурджи, если бы не увлёкся профессией звукорежиссёра. Все они в начале своей звукорежиссёрской карьеры во многом интуитивно (методом проб и ошибок) создавали безупречные записи музыки (студийные, концертные и трансляционные). Они успели записать на плёнку выдающихся солистов-исполнителей своего времени, выполняли записи оркестровых концертов, оперных спектаклей, киномузыки, музыкальной эстрады. Сегодня эти записи представляют собой бесценный фонд отечественной музыкальной культуры. Некоторые из них были перенесены на граммофонные пластинки.

Выдающийся советский звукорежиссёр И.П. Вепринцев так говорит о своей профессии: «Звукорежиссура предусматривает глубокое изучение намеченного к записи произведения (партитуры, пьесы и др.), разработку совместно с дирижёром, режиссёром акустической интерпретации записи, создающей у слушателя эффект присутствия (представление о том, как и где развёртываются события, о мизансценах, действиях и др.») [3]. Рассуждая далее о музыкальной звукорежиссуре, Вепринцев добавляет: «Чтобы создать в целом задуманный звуковой образ, передать слушателю все краски живого исполнения, иногда даже подчеркнув детали, которые неизбежно теряются в театре или концертном зале, звукорежиссёр выбирает и подготавливает к записи помещение, размещает микрофоны и с помощью электроакустических устройств (управление которыми осуществляется на микшерском звукорежиссёрском пульте) подбирает уровень громкости, соотношение и окраску звуковых сигналов, получаемых с различных микрофонов» [там же].

Производство виниловых пластинок – ещё одна сфера, где заметно проявлялось молодое искусство музыкальной звукорежиссуры, которое постепенно обретало свои творческие наработки. Тиражи сравнительно недорогих долгоиграющих виниловых дисков в нашей стране были огромны. Большое значение имело появление долгоиграющих пластинок-гигантов со скоростью 33 оборота в минуту и длительностью звучания одной стороны диска более 20 минут. Для их воспроизведения должна быть высококачественная домашняя усилительная электроаппаратура. Уходили в прошлое патефоны с ручным заводом пружины для вращения пластинки со скоростью 78 оборотов в минуту. (Кстати, ограниченное лишь тремя минутами воспроизведение такой пластинки породило специфический жанр песенно-танцевальных форм музыки, где звучание записи песни или инструментальной пьесы не должна превышать заданный лимит. К нему был приучен потребитель, для которого звучание музыки более трёх минут казалось невыносимо затянутым).

Тем временем граммофонные фабрики осваивают стереоформат записи и производства пластинок, а заводы радиоаппаратуры выпускают стереопроигрыватели с двумя звуковыми колонками. Стереофоническое звучание музыки делает шаг к сближению музыкального искусства со зрелищными жанрами, такими как театр и кино. Снова возникает стимул для творческого освоения звукорежиссёрами-музыкантами новых форматов и техник (квадрофония и др.) звукозаписи.

В 60-е годы многие драматические театры вынужденно освобождаются от обязательных небольших театральных ансамблей-оркестров в оркестровой яме перед сценой, и музыкальное сопровождение спектакля всё более становится зависимым от качества звучания фонограммы в звуковых колонках по бокам сцены. Она, естественно, заранее создаётся автором музыки совместно со звукорежиссёром театра. Режиссёры-постановщики драматических спектаклей творчески взаимодействуют в решении звуковой драматургии представлений с опытными музыкальными звукорежиссёрами: приёмами монтажа различных записей, в том числе – музыкальных, качественно безупречного воспроизведения данной фонограммы в течение спектакля, решается художественно оригинальное звуковое сопровождение представления.

Профессия звукорежиссёра (особенно музыкального) давно привлекает молодёжь. В гуманитарных университетах объявляются конкурсы на вновь отрывающиеся факультеты музыкальной звукорежиссуры: туда идут, как правило, выпускники музыкальных школ и училищ. В вузах, в рамках своего факультета они продолжают изучать музыкальные дисциплины: сольфеджио, гармонию, общий курс игры на фортепиано, анализ форм, прибавляется ещё чтение партитур с инструментоведением, добавляется акустика и, наконец, аранжировка. Конечно, главным в учёбе у студентов факультета музыкальной звукорежиссуры становится постижение современных технических, аппаратных возможностей звукозаписи. Ныне такого рода специалисты – звукорежиссёры с высшим образованием – очень востребованы в многочисленных городских и сельских радиоцентрах, в радиорубках садов и парков, заводов и фабрик, в радиостудиях школ, концертных залов и театров.

Революционным событием в развитии искусства звукорежиссуры стал переход от аналоговых носителей информации к цифровым. Первые опыты в России датируются 1967 годом. Ведь ещё в 50-е годы для обеспечения звукозаписи, допустим, народных исполнителей в фольклорных экспедициях приходилось возить с собой по деревням и сёлам громадный и тяжеленный МАГ, порой даже в крестьянской телеге. (Такие же, кстати, стояли неподвижно и в студиях Дома радио). Со временем и у фольклористов-собирателей плёночные магнитофоны с электропитанием от батареек становились менее громоздкими (например, знаменитый советский профессиональный «Репортёр-3» весил примерно 3 кг и легко помещался в сумке, но он не обладал устройством воспроизведения только что записанного звука: предполагалось, что дальнейшая работа с записанной в экспедиции магнитофонной лентой будет осуществляться в студийных условиях

на МАГах). А вот в быту оказываются популярными миниатюрные плееры – проигрыватели узкоплёночных магнитофонных стереокассет. Но теперь новая, уже цифровая техника переносных устройств записи и воспроизведения звука стала существенно компактнее, легче и надёжнее.

Компьютерная эра, наступившая в мире в конце XX века, внесла колоссальные изменения во все сферы общественной жизни, коснувшись, безусловно, и практики музицирования. Конечно же, прежде всего, поменялась аппаратура, связанная с тиражированием и воспроизведением музыки: виниловые пластинки-гиганты вытесняются лёгкими, небольшими и прочными цифровыми дисками. Их большим преимуществом стало чистое звучание, свободное от технических шумов (таких как шипение вращающейся виниловой пластинки, трески и щелчки от царапин на ней); увеличилось время проигрывания (до 96 о/мин.). Реставрация аналоговых записей, их оцифровка и запись на лазерный диск – первый этап освоения музыкантами-звукорежиссёрами компьютерных программ работы со звуком.

Конечно, в атрибутах творчества студийного музыкального звукорежиссёра по-прежнему оставались необходимыми микрофоны различных функциональных назначений, элементы электрокоммутации, микшерский пульт, большие плёночные магнитофоны (МАГи), чуткие звукомониторы; по-прежнему студия и аппаратная были разделены звуконепроницаемой стеклянной перегородкой, но главным орудием производства мастера являлся теперь не магнитофон, а персональный компьютер (PC) с его «сердцем» – магнитным диском большой ёмкости. Другим обязательным условием такого компьютера стала высококачественная звуковая карта. Оснащённый программным обеспечением для различных задач звукорежиссёрской деятельности такой аппарат получил название «музыкальный компьютер» (МК) [4 – 7]. Он заменил собой в студии многодорожечный магнитофон.

Работая на PC с помощью различных компьютерных программ-редакторов, звукорежиссёр-музыкант теперь может успешно контролировать не только многодорожечную MIDI-запись музыкального ансамбля в студии, располагая её на любом количестве треков в современных версиях программах Cubace, Nuende, Sonar. Мастер, выводя каждый трек (или одновременно все треки) на экран компьютера, способен увидеть как нотное, так и графическое отражение его звучания (даже всей партитуры ансамбля), не только слухом, но и глазами обнаружить ошибки в исполнении и легко исправить их. Продолжив работу над записью треков в волновых аудиопрограммах-редакторах, таких как Wavelab, Sound Forge, Cool Edit, звукорежиссёр в соответствии с художественным замыслом способен изменить акустические условия звучания музыки: придать ей тёплый камерный характер, «изобразить», например, спортивный стадион; разместить» исполнителей на в открытом пространстве с эффектом многократного эха; перенести в их в просторный, акустически великолепный филармонический зал или в глухое тесное горное ущелье, наконец, сочинить ещё какое-то своё, необычное звучание, отразить всё это на фонограмме. Такое свойство акустического преобразования звучащей фонограммы получило термин сауНддизайн. На данном треке, но уже в компьютерном формате Wave, звукорежиссёр снова может найти и исправить ошибки в фонограмме: удалить ненужный щелчок, выровнять (или уточнить) динамику, придать ей своеобразный тип звучания. Эти программы создают для современного звукорежиссёра не только возможности неограниченного контроля над качеством звукозаписи, но и художественной фантазии при её метаморфозах.

Итак, безупречный музыкальный слух, в высшей степени профессиональное владение музыкально-компьютерными технологиями (МКТ [8-12]) в звукозаписи и редактировании цифровой фонограммы, опыт студийной работы с музыкантами-исполнителями (их рассадка и установка микрофонов), глубокое изучение и знание записываемого нотного текста – первое и важное условие для современного музыкального звукорежиссёра, стремящегося к искусству в своей профессии. Быть выше элементарного ремесла, обладать фантазией художника, сообщающего слушателю конечного продукта своего творения нечто новое, оригинальное – в этом видится смысл искусства звукорежиссёра-музыканта.

Со временем такой специалист определяется в жанровых предпочтениях для своего творчества: он звукорежиссёр музыкального театра или концертного зала филармонии, развлекательной эстрады, джазового клуба; он звукорежиссёр массовых городских праздников на стадионах, в парках; наконец, он может быть поклонником только студийной работы или стать мастером-универсалом – всюду он выступает в роли творца, всюду проявляются черты искусства в его творчестве. С ним считаются, он безусловно востребован в данном жанре.

Конечно, профессия музыкального звукорежиссёра далека от сольного исполнительства: он работает, как правило, с талантливыми музыкантами (певцами, инструменталистами, композиторами, дирижёрами), с постановщиками спектакля, с режиссёром кинофильма, эстрадного представления. Для творческого общения с такими людьми музыкальный режиссёр обязан быть конгениальным, то есть сам обладать высокой общей культурой, суметь при необходимости предложить коллеге свежую, оригинальную идею звучания, интересный вариант.

Ныне, в наше время вполне достойную конкуренцию мастерству музыкального режиссёра вполне может составить автор музыки (композитор), который, виртуозно владея современными МКТ, сам может представить готовую фонограмму высокого качества.

Есть и другой пример. В XX веке выдающийся канадский пианист-виртуоз Глен Гульд, увлёкшийся искусством звукозаписи, перестал публично выступать на концертной эстраде и целиком посвятил себя студийным записям своего исполнения органной, клавесинной и фортепианной классики. Он активно пользовался методом монтажа своих наиболее удачно сыгранных фрагментов записей музыки, монтируя целое за звукорежиссёрским пультом. Сегодня не все любители классики доверяют таким записям, предпочитая «живые» звукозаписи полного («сквозного») исполнения произведений от начала до конца, пусть и не безупречного по качеству.

Рассмотрим особенности реализации процесса подготовки музыкального звукорежиссёра 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 звукорежиссёров с высшим и средним профессиональным образованием. 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 музыкального звукорежиссёра для ведения профессиональной деятельности в художественно-творческой и цифровой образовательной среде (см., например, работы [13 – 19]). Развитию музыкальной звукорежиссуры в значительной степени способствует становление искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах – современных ЭМИ [20 – 25].

Рассмотрим особенности построения курса «Музыкальная звукорежиссура» с учётом вышеприведённых критериев.

Цель и задачи программы

Цель: приобретение знаний в области программного и аппаратного обеспечения профессиональной деятельности звукорежиссера для ведения деятельности в области концертных и культурных мероприятий широкого спектра, освоение основных аспектов преподавания музыкальной звукорежиссуры.

Звукорежиссёрская деятельность музыканта и основные аспекты методической подготовки и методического сопровождения образовательного процесса для решения профессиональных педагогических и творческих задач в области концертной звукорежиссуры в современном музыкально-образовательном процессе является чрезвычайно востребованной сферой профессиональной деятельности.

Задачи:

– сформировать понимание об основных средствах художественной выразительности в творчестве звукорежиссера, работающего с применением новых многоканальных звуковых технологий;

– обосновать понимание возможностей современных технологий звукозаписи и воспроизведения звука;

– теоретически обосновать характер творческой деятельности звукорежиссера, а также определить требования к его профессиональным качествам в системе профессиональной подготовки;

– дать чёткие представления о работе в современных цифровых рабочих станциях, познакомить слушателей с основными МКТ, применяемыми в современной музыкальной индустрии;

– осветить возможности современных программ, познакомить с учебно-методическими материалами по творческому применению современных МКТ в процессе концертной звукорежиссуры.

Рабочая учебная программа учебного модуля «Музыкальная звукорежиссура»

Тема «Физическое, информационное и музыкальное определение звука в музыке»

Содержание. Теоретические основы: физика звука, акустические основы, электроакустика. Основные задачи композитора, аранжировщика, звукорежиссера. Физиология звука: речь и вокал, восприятие звука и основы психоакустики, профессиональная техника безопасности.

Тематика и описание практических занятий: записать голоса, в профессиональной программе рассмотреть физические основы звука, изменить громкость аудиофайла (нормализовать).

Тема «Основы музыкальной звукорежиссуры»

Содержание. Компьютерная обработка аудиосигналов. Аудиоредакторы, DAW и встраиваемые модули обработки аудиосигналов. Коррекция временных, динамических, частотных параметров аудиосигналов. Реставрация аудиозаписей. Критерии оценки качества звучания. Редактирование и монтаж фонограмм. Разрушающее и неразрушающее редактирование. Линейный и нелинейный монтаж. Сведение. Объединение звуковых фрагментов в непрерывную композицию. Баланс уровней, музыкальный баланс, эквализация, пространственное расположение. Мастеринг. Многополосный компрессор. Экспандер. Лимитер. Моносовместимость. Подготовка конечного продукта для разных видов изданий: кассеты, CD, DVD, «винил», трансляция в радиоэфире, звуковая дорожка к теле-, видео-, кинофильму.

Тематика и описание практических занятий: установить плагины обработки на ПК; осуществить преднастройки плагинов для записи; создать проект; осуществить коррекцию временных, динамических, частотных параметров аудиосигналов; осуществить параномирование сигналов, отстроить по громкости

каждую аудиодорожку, выполнить mixdown; самостоятельно осуществить постобработку сведенных нескольких треков.

Тема «Общая схема звукового тракта и ее реализация в концертных условиях»

Содержание. Формирование рабочего места в концертных условиях, расстановка студийных компонентов, подготовка акустического пространства.

Тематика и описание практических занятий: описать звуковое пространство помещения; охарактеризовать его свойства; графически отобразить коммутацию звукотехнического комплекса на импровизированной концертной площадке.

Тема «Программное обеспечение, используемое в концертной звукорежиссуре»

Содержание. Обзор музыкальных программ и актуальность выбора в зависимости от поставленных задач и возможностей концертного помещения. Эквиваленты студийного оборудования и инструментов в программной среде. Этика использования программной среды.

Тематика и описание практических занятий: произвести обзор профессиональных аудиоредакторов, применяемых в концертной практике исполнителями; обосновать выбор программных средств с учетом конкретного художественного замысла мероприятия; скоммутировать компоненты программного и аппаратного комплекса.

Тема «Профессиональное оборудование музыкального звукорежиссера»

Содержание. Обзор рынка музыкального оборудования, подбор оптимальных решений, аудио-, интерфейсы, средства акустического контроля (мониторы, наушники), контроллеры как способ тактильного взаимодействия с акустической и виртуальной средой, микрофоны.

Тематика и описание практических занятий: анализ музыкального оборудования, представленного ведущими разработчиками в области музыкальной индустрии; составление технического задания для обеспечения работоспособности в студийных и концертных условиях работы звукорежиссера; моделирование акустического пространства для записи исполнителей.

Тема «Компьютерная студия звукозаписи и работа в ней»

Содержание. Ознакомление с оборудованием современной студии звукозаписи, развитие навыков работы с оборудованием и программными средствами. Обстоятельное изучение возможностей программного обеспечения и оборудования современной компьютерной студии звукозаписи. Основные задачи обучения данной темы: сформировать навыки практического применения инструментария программных средств, сформировать навыки практического применения звукотехнического оборудования студии. Звук как физический процесс. Резонанс. Основные единицы измерения звуковых процессов. Простые и сложные колебания. Звуковой спектр. Фазовые характеристики звука. Моно- и стереозвучание. Качественные характеристики звукового файла: частота дискретизации, битность. Акустика. Акустические параметры студий и концертных залов: реверберация, назначение и акустическая отделка студийных помещений, звукопоглощение и звукоизоляция. Акустика музыкальных инструментов. Электроакустика: микрофоны, громкоговорители, акустические системы, головные телефоны. Психоакустика: бинауральный слух человека, динамические и пространственные особенности восприятия звука. MIDI. Синтез звука. Синтезаторы и ЭМИ Интерфейс MIDI: возможности, типы данных, MIDI-устройства. MIDI-стандартизация: GM, GS, XG. Основы звукового синтеза. Классификация и архитектура современных синтезаторов и ЭМИ. Микрофонный приём звуковых сигналов. Звуковая коммутация. Микшерный пульт. Процессоры эффектов. Типы микрофонов, расстановка, особенности применения. Кабели и разъемы. Микшерный пульт – назначение, устройство и принципы работы. Приборы пространственной, спектральной, динамической обработки сигналов. Запись музыкальных коллективов. Музыкальные инструменты перед микрофоном. Концертная и студийная запись. Запись речи и вокала. Одноканальная и многоканальная запись. Технологии стереозаписи. Запись с наложением. Запись малых составов. Запись больших коллективов.

Тематика и описание практических занятий: установить плагины обработки на ПК; виртуально подключить все звенья цепи; осуществить преднастройки плагинов для записи; осуществить пробную запись голоса, инструмента; осуществить технологии стереозаписи: запись с наложением, запись малых составов, запись больших коллективов; осуществить коррекцию временных, динамических, частотных параметров аудиосигналов; осуществить панорамирование сигналов, отстроить по громкости каждую аудиодорожку, выполнить mixdown; самостоятельно осуществить постобработку сведенных нескольких треков.

Тема «Работа с аудиоматериалом: запись, редактирование, обработка wave-файлов, использование эффектов на примере работы в программной среде Cubase»

Содержание: разбор основных функций и рабочих областей программы, разбор всех видов дорожек (аудио, midi, группы, return, мастер); запись, редактирование и воспроизведение звука, оцифрованного с частотой дискретизации до 96 кГц и разрядностью до 32 бит; полная поддержка нескольких многоканальных форматов звука (surround), вплоть до формата 6.0; первичная обработка записанного аудиотрека, изменение основных параметров сигнала: частотная, динамическая и временная; работа с VST-плагинами и DX-плагинами (аудиоэффектами и обработками звука в реальном времени); возможность подключения виртуальных синтезаторов (VST-инструментов); функция «замораживания» (Freeze) для VST-инструментов, позволяющая экономить ресурсы процессора; импорт и экспорт цифрового звука в различных форматах; микширование сигналов и управление студийным оборудованием; наличие удобных средств для работы с лупами; загрузка проектов другого программного продукта фирмы Steinberg; возможность совместной работы Cubase 5 с приложениями, поддерживающими протокол ReWire.

Тематика и описание практических занятий: работа над собственным произведением или аранжировкой; подбор инструментов для аранжировки.

Тема «Концертная звукорежиссура»

Содержание. Концертный звук: подготовка, аспекты качества, мониторинг. Саундчек, барабанная установка, бас-гитара, клавишные инструменты, акустическая гитара, электрогитара, лидер-вокал, бэк-вокал. Практические аспекты процесса микширования «живого» звука. Технологии и инструментарий концертной звукорежиссуры. Виды обработок: спектральная, динамическая, временная. Последовательное и параллельное подключение внешних процессоров эффектов. Практика использования процессора lexiconmx 400 на концертных программах. Комплексы звукотехнического усиления. Инсталляции в больших и малых залах. Практика концертной звукорежиссуры. Знакомство с интерфейсом программы ProTools. Организация процесса многоканальной записи. Стереофоническая запись рояля. Сведение многоканальной записи. Многопользовательский режим управления цифровыми микшерными пультами.

Тематика и описание практических занятий: освоение специализированного программного и аппаратного обеспечения МКТ в профессиональной деятельности современного специалиста; слуховой анализ аудиофайла; создать аранжировку известных произведений или создать собственные композиции любой стилевой направленности в программе-секвенсоре; доработать готовое музыкальное произведение до профессионального звучания в звукозаписывающей студии с применением необходимых аппаратных средств.

Формы и методы контроля знаний слушателей по темам

Итоговой аттестацией по модулю является зачет, состоящий из двух частей, первая из которых проходит в форме презентации музыкального проекта с базовыми обработками, сведением и мастерингом, представленного в виде MIDI или Wave-файлов, в которых:

а) содержится оригинальная творческая работа слушателя (секвенсинг камерного произведения), свидетельствующая о художественном уровне исполнительских достижений и выполняемая слушателем последовательно в ходе практических занятий;

б) исполнение камерного произведения с интерактивным участием в качестве сольного исполнителя на MIDI-контроллере.

Критерии оценки работы содержат в себе соблюдение основных правил создания музыкального проекта. При оценке исполнения работы будут учитываться: соблюдение стилевых особенностей композиции, качество обработки аудиотрека, художественная составляющая произведения.

Вторая часть – это выполнение теоретико-практического задания, выявляющего уровень сформированности соответствующих профессиональных и информационных компетенций слушателей.

В процессе обучения слушатели подготавливают музыкальные проекты, в которых демонстрируют уровень профессиональных знаний.

Примерный перечень творческих работ:

1. Разработать и организовать учебное занятие для получения практических навыков работы на профессиональном оборудовании в группе из нескольких человек, подключивших планшеты по сети Wi-Fi к одному пульту Mackie DL1608 для коллективного решения творческих задач.
2. Запись акустических инструментов по аудиоканалам средствами профессиональных музыкальных секвенсеров (Steinberg Cubase и др.).
3. Создание мультимедийной презентации ««Картинки с выставки» М.П. Мусоргского» с использованием аудио-, видео- и графических редакторов (Sound Forge, Movies Studio Platinum, Photoshop).
4. Демонстрация приемов тембрального обогащения музыкальной композиции для создания оптимально реалистичного звучания смоделированной картины (на примере классических произведений).
5. Презентация проекта с использованием мониторного микширования для создания качественного индивидуального микса каждого исполнителя и сведение в общую музыкальную картину готового произведения.

Примерный перечень вопросов к зачету:

1. Физические основы звука.
2. Акустические параметры студий и концертных залов.
3. Цифровой звук и его основные характеристики.
4. Микрофонный приём звуковых сигналов.
5. Звукозапись музыкальных коллективов.
6. Редакция и монтаж фонограмм.
7. Инструменты мастеринга.
8. Основные средства компьютерной системы звукозаписи.
9. Микшерный пульт: назначение, устройство и принципы работы.
10. Современные программно-аппаратные комплексы.
11. Виртуальные студии и виртуальные инструменты.
12. Процессоры эффектов – пространственных, динамических, спектральных.
13. Современные аудиоредакторы.

14. Раскрыть понятие терминов: аранжировка, транскрипция, обработка, парафраза, редакция и переложение.

15. Струнная группа в GM: сольные и ансамблевые пресеты, возможность их редактирования. Трактовка в MIDI-файле.

16. Представительство деревянно-духовых тембров (пресетов) в GM и VST-инструментарии.

Приёмы аранжировки и редактирования виртуальной партитуры при использовании данной группы.

17. Отличие компьютерной аранжировки от темброво-акустической: возможность совмещённого использования в ансамбле электронного и «живого» звучания.

18. Программное обеспечение для создания музыки (с одной стороны, немузыкантами и, с другой – музыкантами-профессионалами).

19. Медная группа в GM и VST-инструментарии. Принципы представительства меди в компьютерной аранжировке и её «партитуре».

20. Ударные в GM. Классификация и методы работы с пресетами ударных в музыкальных компьютерных программах.

21. Автоаранжировщики и музыкальные конструкторы: художественно-творческие возможности популярных в России музыкальных компьютерных программ.

22. Клавишные в GM и VST-инструментарии: функции в аранжировке.

23. Органно-духовые тембры в GM и VST-инструментарии: особенности их трактовки в аранжировках и композиции.

24. Гитарные пресеты в GM, VST-инструментарии, аналоговые и семплерные. Функциональная трактовка гитары в ансамблевых композициях.

25. Синтетические и звуковые тембры и эффекты в GM: возможности их применения в аранжировке и композиции.

26. Ансамблевое музицирование с применением MIDI-инструментов.

27. Классификация программных продуктов для музыкального образования.

Библиографический список

1. *Словарь иностранных слов.* Москва: Издательство «Русский язык», 1992.
2. Динов В.Г. *Звуковая картина. Записки о звукорежиссуре*. Санкт-Петербург: Издательство «Планета музыки», 2019.
3. Вепринцев И.П. Тропой музыки. *Stereo&Video*. 2010; № 182 – 183. Available at: http://veprintsev-ru.1gb.ru/articles.asp?ID=17
4. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта*: методическое пособие. Санкт-Петербург, 2006.
5. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; № 2: 87 – 92.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. *Современное музыкальное образование-2002*: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2002: 161 – 169.
7. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № S24: 360 – 375.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004*: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2004: 52 – 55.
9. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № S6: 600 – 615.
10. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; № 5: 15 – 19.
11. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
12. 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. 2014: 97 – 100.
13. 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.
14. 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
15. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
16. 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.
17. 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.
18. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
19. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
20. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 97 – 101.
21. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
22. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 12: 138 – 143.
23. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments. *To the Problem of Formation of Performance Mastery.* Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary, 2018: 23 – 28.
24. 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.
25. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18*. International Conference Proceedings. Paris, France, 2018: 144 – 149.

References

1. *Slovar' inostrannyh slov.* Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1992.
2. Dinov V.G. *Zvukovaya kartina. Zapiski o zvukorezhissure*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Planeta muzyki», 2019.
3. Veprincev I.P. Tropoj muzyki. *Stereo&Video*. 2010; № 182 – 183. Available at: http://veprintsev-ru.1gb.ru/articles.asp?ID=17
4. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2017; № 2: 87 – 92.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayuschaya i tvorcheskaya sreda. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2002*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2002: 161 – 169.
7. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № S24: 360 – 375.
8. 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. Sankt-Peterburg, 2004: 52 – 55.
9. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № S6: 600 – 615.
10. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.
11. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v sovremennoj kul'turologicheskoj i sociogumanitarnoj teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
12. 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. 2014: 97 – 100.
13. 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.
14. 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
15. 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.
16. 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.

17. 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.
18. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
19. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka.* Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
20. Gorbunova I.B. "Avtomaticheskie kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 97 – 101.
21. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
22. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 12: 138 – 143.
23. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments. *To the Problem of Formation of Performance Mastery.* Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary, 2018: 23 – 28.
24. 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.
25. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18*. International Conference Proceedings. Paris, France, 2018: 144 – 149.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00724

Lapteva V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, senior lecturer, Department of Music Education and Performance, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: veronika_lapteva@mail.ru*

THE INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT "THE ORGANIZATION OF THE SOUND SPACE IN EDUCATION: THE PAST AND THE MODERNITY". The article represents an analysis of features in the sound space of education. The researcher compares the modern reality with tendencies that had been formed through the history of general music education in Russia. The author discusses changes of status of sound in daily life in the first decades of the XX century, about reasons and outcomes of these changes. Nowadays, these changes cause to disappointing trends. It is necessary to have musical education for every modern person to overcome these trends. According to the author of the article, the realization of the innovative educational project "The organization of the sound space in education: the past and the modernity" in the system of the pedagogical education is the effective form of the development of the musically-pedagogical competence as a professional skill of all teachers.

*Key words***: sound education space, musical pedagogical competence.**

В.А. Лаптева, *канд. пед. наук, доц. ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», доц. ФБГОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, E-mail: veronika_lapteva@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОРГАНИЗАЦИЯ ЗВУКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

Статья посвящена анализу особенностей звукового пространства образования и соотнесению тенденций, сложившихся в истории отечественного общего музыкального образования с современными реалиями. Автор размышляет об изменении статуса звука в жизненном укладе человека в первые десятилетия XX века, о причинах и последствиях этих изменений, приведших к настоящему времени к неутешительным тенденциям, для преодоления которых общее музыкальное образование не только как результат, но и как процесс, должно быть обязательным для каждого современного человека. Реализация инновационного образовательного проекта «Организация звукового пространства образования: история и современность» в системе педагогического образования, по мнению автора статьи, является эффективной формой развития музыкально-педагогической компетентности как профессионального качества каждого педагога.

Ключевые слова: **звуковое пространство образования, музыкально-педагогическая компетентность.**

Инновационный образовательный проект «Организация звукового пространства образования: история и современность», целью реализации которого является раскрытие потенциала музыкальных и других звуковых средств в осуществлении разных видов образовательной деятельности за рамками собственно музыкального образования, включен в научно-исследовательскую работу ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования» с 2016 г. [1], однако идеи, послужившие основой для его инициации, имеют достаточно длительную историю развития. Например, выдающийся музыкальный деятель Н.Ф. Финдейзен был убежден в том, что «… художественно образованный человек и к жизни предъявляет более благородные требования, и к явлениям искусства относится более сознательно и серьезно» [2]. Эти мысли бессменного главного редактора «Русской музыкальной газеты», лектора и педагога, запечатленные в докладной записке «О введении в программу учебного плана Народной школы курса Всеобщей истории музыки» в 1918 году (более ста лет назад), вполне современны.

В любую историческую эпоху отражением жизни в звучаниях и художественных образах, создаваемых людьми, позволяющим судить о жизни общества, является искусство и в первую очередь музыка. Изначально ее роль определялась достаточно четко: каждой жизненной ситуации соответствовало определенное звучание. Чем разнообразнее становилась жизнь и деятельность людей, тем разнообразнее, интереснее, но и сложнее становились звучания, и необходимость их освоения способствовала выделению художественного образования в отдельную сферу, погружение в которую всех и каждого уже требовало специальной подготовки.

Обращаясь к традициям организации звукового пространства бытия человека, можно констатировать, что, например, в XIX веке стезю профессионального музыканта было необязательно выбирать в детстве. Уровень общего музыкального образования зачастую позволял сделать этот выбор гораздо позже. И занятия музыкой осуществлялись в разнообразной учебной деятельности, свидетельством чему является, например, содержание учебников К.Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово», поэтическая часть которых на уроках пропевалась.

На последующих образовательных этапах – в учебных заведениях, где студенты, учащиеся получали разные профессии, музыкальное образование продолжалось. Музыковед И.Ф. Петровская отмечает: «Роль этих заведений в распространении музыкальных знаний и подготовке любителей-исполнителей, некоторые из которых становились профессионалами, очень велика» [3, с. 13]. И среди таких учебных заведений она называет не только Академию художеств (воспитательное училище при ней) и женские институты Ведомства учреждений императрицы Марии. Таким же образом дело было поставлено в учебных заведениях Военного ведомства, а также в Училище правоведения и Горном институте.

Не менее, а может быть, и более важную роль играли семейные традиции, точнее – синтез общественного и семейного воспитания. «Разумеется, – пишет музыковед и педагог Г.И. Ганзбург, – не все дети, рожденные в семьях, где родители музицировали, становились потомственными музыкантами. … Но остальные становились потомственными культурными людьми» [4, с. 10].

Череда революций в России начала XX века внесла свои коррективы в жизненный уклад общества, а минувшее столетие совершенно изменило его, однако необходимость всеобщего музыкального образования к концу XX – началу XXI века вновь стала весьма актуальна, но теперь уже по совершенно иным причинам: статус звука в настоящее весьма неоднозначен. Современный человек регулярно попадает под влияние множества непонятных, «чужих» и даже опасных для психики и физического состояния звукосочетаний и громкостей. Можно назвать несколько сложившихся в современном мире весьма неутешительных тенденций.

- Звук научился превращаться в оружие и даже наркотики [5].
- Общество стало делиться на музыкантов (для которых музыка – это профессия) и «немузыкантов» (людей, в жизни которых звучания зачастую являются лишь удачным или неудачным фоном жизни).
- В общем образовании человека, жившего некогда в гармонии с миром музыкальных и иных звуков, не всегда замечая и осознавая это, был утрачен стержневой компонент, замена которого некачественным суррогатом увела из

мира реального в мир искусственный, порой, неестественный и даже противоестественный.

Весьма резкая, но совершенно справедливая оценка таким явлениям современности дается в философском исследовании В.П. Саранина: «Содержание, качество, ценность музыки и музыкального пространства далеко не однозначны. Последнее насыщено разными, в том числе и низкопробными, а в некоторых случаях просто агрессивными для психофизиологического состояния человека произведениями. Поэтому музыка из однозначно позитивной прежде категории трансформируется в амбивалентную, сложную социальную проблему» [6, с. 5].

Таким образом, важнейшей целью современного художественного образования является организация звукового пространства бытия. В первую очередь это касается общего образования, в том числе общего музыкального образования, того, которое получают все без исключения.

Поиск современных подходов к возвращению музыке, звуку истинного места в жизни человека побудил обратиться к опыту предшественников. Еще в 1970-е годы видный исследователь в области музыкознания и музыкальной педагогики Л.А. Баренбойм писал следующее: «Важнейшая тенденция передовой музыкальной педагогики нашего времени, во многом определяющая ее методы, может быть охарактеризована как стремление достичь – совместно с общей педагогикой – гармонического развития человеческой личности, добившись равновесия “рассудочного” и “душевного”» [7, с. 15]. Но и по сей день музыкальная педагогика, развивающаяся в известной степени обособленно от общей педагогики, зачастую ограничивается лишь методикой преподавания музыки и потому все еще остается уделом немногих.

Тем не менее, педагогическая практика, выходя за рамки собственно музыкальной педагогики, благодаря творческим представителям профессии, впитывает, нередко стихийно, и реализует разнообразные идеи музыкального воспитания и общего музыкального образования. Справедливости ради следует заметить, что такого рода «стихийность» к концу XX – началу XXI века постепенно начала обретать качества системы. Именно в эти годы проведены разнообразные, но в основном прикладные исследования, в рамках которых рассматривались роль музыки в интеллектуальном развитии (Болотова Е.В., Ефремова О.К., Янушевска-Варых М. и др.); в развитии познавательного интереса (Авдеева А.А., Ценкова Е.Н., Черкас О.М. и др.); в общении, создании положительной мотивации, развитии эмпатии (Ахьямова И.А., Большунова Л.Н., Будкеев С.М., Ильичева А.В., Надирова Л.Л., Николаева С.В. и др.).

Другие исследования посвящались их авторами особенностям государственной системы музыкального образования (Базиков А.С., Волк П.Л. и др.); истории развития музыкальной культуры, музыкальной психологии разных эпох (Буракова О.А., Вышегородцева С.О., Жданов И.В., Заломнова С.П., Зеленская С.Б., Исаева С.А., Ковалева В.М., Овсянникова Л.Д., Останин П.П., Шарова Е.Г. и др.); музыке как художественному явлению мира (Глазырина Е.Ю., Горлинский В.И., Ильчук М.В., Кушмина Р.Р., Саранин В.П., Чижова К.И. и др.); национальным, региональным особенностям музыкального воспитания (Дьякова Н.И., Лифинцева С.Н., Сухова Л.Г. и др.); музыкально-педагогическому общению, профессиональной культуре и компетентности учителя музыки (Алимская Л.Ф., Батыршина Г.И., Вышкина А.Р., Галкина В.Л., Дьячкова Н.Л., Жирова Н.А., Ланцова Т.Н., Лозовская Р.И., Лучинина М.И., Павлова И.Ю., Рева Г.В., Стародубцева Т.Е., Чеботкевич Е.В. и др.); музыке в обучении по разным учебным предметам (Гнилова Т.Н., Невежина И.И. – иностранный язык; Шац О.М. – литература; Гридчин О.В., Шишлянникова Н.П. – комплексное взаимодействие искусств; Заболотская И.В., Марков А.И., Терентьев Ю.Ю. – компьютерные технологии; Русикова Н.В. – математика; Рылькова В.А. – чтение, письмо, математика).

Наши первоначальные исследования, осуществлявшиеся в тот же период, в том числе и кандидатское, на тему: «Взаимодействие музыкального и математического компонентов общего образования дошкольников» (МПГУ, 1999), также носили прикладной характер, но позволили не только определить методические подходы для реализации «музыкально-математической методики» [8] и наметить пути дальнейших исследований, связанных с поиском возможностей интеграции музыки с другими направлениями в общем образовании. В дальнешем эти идеи инициировали проведение фундаментального исследования, посвященного изучению особенностей организации звукового пространства образования.

Отдельные аспекты данной проблемы рассматривались в серии исследований, проведенных под руководством автора статьи при грантовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Первоначально в них использовался термин «музыкальное сопровождение», который в последующем был заменен более точным понятием «организация звукового пространства». В 2007 – 2008 гг. было проведено исследование на тему: «Традиции музыкального сопровождения общего образования дошкольников и младших школьников в Курской области (на современном историко-педагогическом этапе)» (проект № 07-06-72602 а/Ц), в процессе которого была создана теоретическая модель образовательного учреждения, в котором музыкальное сопровождение процесса общего образования является одной из ведущих концептуальных идей организации практической педагогической деятельности. В 2010 – 2011 гг. в рамках проекта: «Моделирование музыкально-педагогической компетентности педагога-“немузыканта” в условиях музыкального сопровождения процесса образования (Курская область)» (№ 10-06-72612 а/Ц) были определены особенности деятельности педагогов-«немузыкантов» в процессе осуществления организации звукового пространства образования в учебных и внеучебных видах деятельности за рамками урока музыки.

В ходе работы над докторской диссертацией (исследование находится на стадии обнародования результатов) были определены принципы организации звукового пространства образования: точечного прикосновения к искусству звуков; погружения обучающегося в звуковое пространство; гармоничного развития, воспитания, обучения человека в звуковом пространстве.

С 2009 г. на базе Курского института непрерывного профессионального образования (ныне ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования») в ходе курсов повышения квалификации проводятся лекционные и практические занятия для педагогов дошкольных образовательных организаций, учителей начальных классов [9], музыки, ОРКСЭ, специалистов системы дополнительного образования, посвященные организации звукового пространства образования. В процессе таких занятий формируется и развивается общекультурная функциональная грамотность педагогов, позволяющая эффективно решать не только частные задачи художественно-эстетического развития, но и интеллектуального, социально-личностного, познавательно-речевого, физического и т.д. [10]. Г.В. Свиридов писал: «Надобно понимать музыку как составную часть общей духовной жизни нации, а не как обособленное ремесло» [11, с. 95]. Именно на развитие такого понимания направлена работа с педагогами, ежегодной кульминацией которой становится региональный научно-практический семинар [12], где подводятся итоги очередного этапа реализации проекта и определяются перспективные направления.

Сложившаяся в современном мире социальная ситуация очертила новые грани актуальности в реализации проекта – поиск возможностей для осуществления организации звукового пространства образования дистанционно. В соответствии с целевыми ориентирами национального проекта «Образование» [13] на создание условий для обеспечения успеха каждого ребенка, переход на удаленные формы обучения потребовал специфических подходов к организации данного процесса. В график проведения онлайн-консультаций ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования» в социальных сетях были включены еженедельные видеоконсультации на платформах ВК и Facebook в группах, имеющих одноименное название с инновационным образовательным проектом и тематикой консультаций – «Организация звукового пространства образования» [14]. Весенне-летняя серия консультаций завершилась вебинаром, проведенным на платформе Mirapolis Virtual Room, участниками которого стали более 150 педагогов. Были подведены итоги деятельности проекта в дистанте и намечены пути подготовки к V региональному научно-практическому семинару «Организация звукового пространства образования: история и современность-2020».

Библиографический список

1. *Организация звукового пространства образования: история и современность*. Available at: http://kiro46.ru/extensions/site-news/2661
2. Финдейзен Н.Ф. *О введении в программу учебного плана Народной школы курса Всеобщей истории музыки.* Докладная записка и программа одногодичного курса (18 сент. 1918 г.). *ОР РНБ.* Ф. 816. Оп. 1. Ед. хр. 258. Л. 2.
3. Петровская И.Ф. *Музыкальное образование и музыкальные общественные организации в Петербурге (1801 – 1917):* энциклопедия. Санкт-Петербург: Издательство «Петровский фонд», 1999.
4. Ганзбург Г.И. *Ваш ребенок и музыка*. Харьков: Тарбут Лаам, 2006.
5. Космовская М.Л. Реформы образования и музыкальное воспитание. *Ученые записки:* электронный научный журнал Курского государственного университета». 2014; № 2 (30). Available at: http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-020.pdf
6. Саранин В.П. *Музыка как смыслообразующая константа жизнедеятельности человека*. Диссертация … кандидата философских наук. Тамбов, 2003.
7. Баренбойм Л.А. *Путь к музицированию*. Москва – Ленинград: Советский композитор, 1973.
8. Лаптева В.А. *Музыкальная математика для детей 4 – 7 лет*. Москва: ТЦ Сфера, 2003.
9. Лаптева В.А. Организация звукового пространства в современной начальной школе. *Начальное образование*. 2015; Т. 3, № 2: 17 – 24.
10. Лаптева В.А. Организация звукового пространства в ДОО и начальной школе как один из аспектов общекультурной функциональной грамотности педагогов. *Педагогический поиск*. 2019; № 5: 32 – 34.
11. Свиридов Г.В. *Музыка как судьба*. Москва: Молодая гвардия, 2002.
12. *Организация звукового пространства образования: история и современность-2019*: материалы IV Регионального научно-практического семинара. Курск: Издательство ООО «Учитель», 2019.

13. *Паспорт национального проекта «Образование* (утв. 03.09.2018 протоколом № 1 Президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и проектам). Available at: https://adm.rkursk.ru/index.php?id=1793&mat_id=81529
14. Лаптева В.А. Образ Великой Победы в звуковом пространстве дошкольников и младших школьников. *Педагогический поиск*. 2020; № 5: 8 – 12.

References

1. *Organizaciya zvukovogo prostranstva obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*. Available at: http://kiro46.ru/extensions/site-news/2661
2. Findejzen N.F. *O vvedenii v programmu uchebnogo plana Narodnoj shkoly kursa Vseobschej istorii muzyki.* Dokladnaya zapiska i programma odnogodichnogo kursa (18 sent. 1918 g.). *OR RNB*. F. 816. Op. 1. Ed. hr. 258. L. 2.
3. Petrovskaya I.F. *Muzykal'noe obrazovanie i muzykal'nye obschestvennye organizacii v Peterburge (1801 – 1917):* `enciklopediya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Petrovskij fond», 1999.
4. Ganzburg G.I. *Vash rebenok i muzyka*. Har'kov: Tarbut Laam, 2006.
5. Kosmovskaya M.L. Reformy obrazovaniya i muzykal'noe vospitanie. *Uchenye zapiski:* `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta». 2014; № 2 (30). Available at: http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-020.pdf
6. Saranin V.P. *Muzyka kak smysloobrazuyuschaya konstanta zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Tambov, 2003.
7. Barenbojm L.A. *Put' k muzicirovaniyu*. Moskva – Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1973.
8. Lapteva V.A. *Muzykal'naya matematika dlya detej 4 – 7 let*. Moskva: TC Sfera, 2003.
9. Lapteva V.A. Organizaciya zvukovogo prostranstva v sovremennoj nachal'noj shkole. *Nachal'noe obrazovanie*. 2015; T. 3, № 2: 17 – 24.
10. Lapteva V.A. Organizaciya zvukovogo prostranstva v DOO i nachal'noj shkole kak odin iz aspektov obschekul'turnoj funkcional'noj gramotnosti pedagogov. *Pedagogicheskij poisk*. 2019; № 5: 32 – 34.
11. Sviridov G.V. *Muzyka kak sud'ba*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2002.
12. *Organizaciya zvukovogo prostranstva obrazovaniya: istoriya i sovremennost'-2019*: materialy IV Regional'nogo nauchno-prakticheskogo seminara. Kursk: Izdatel'stvo OOO «Uchitel'», 2019.
13. *Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie* (utv. 03.09.2018 protokolom № 1 Prezidiuma Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i proektam). Available at: https://adm.rkursk.ru/index.php?id=1793&mat_id=81529
14. Lapteva V.A. Obraz Velikoj Pobedy v zvukovom prostranstve doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. *Pedagogicheskij poisk*. 2020; № 5: 8 – 12.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00725

Babaeva E.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Education, Branch of Moscow Pedagogical State University (Derbent, Russia), E-mail: Elnaras1@rambler.ru*
Zhamborov A.A., *Colonel, 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 (Makhachkala, Russia)*

FEATURES OF ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS. The article reveals features of organizing project and research activities of students: adaptation of teachers, recognition of success, collective activity, methodological assistance and information content, professional development, mutual interest. The stages of the project or research work are considered, such as defense of the topic, presentation of the theoretical part, monitoring, pre-defense of work, conference, possible further development of the project's career at the inter-district, regional, national and international levels. The authors conclude that in the course of the project and research activities of students there is a more intensive professional development of future specialists. It is connected with the formation of new competencies, which are formed in the process of thematic interaction and collective interest in the implementation of projects.

Key words: **project and research activity, project, student.**

Э.С. Бабаева, *д-р пед. наук, доц., Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Дербент, E-mail: Elnaras1@rambler.ru*
А.А. Жамборов, *полковник полиции, канд. юрид. наук, доц., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Махачкала*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье выявлены особенности организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся: адаптация педагогов, признание успешности, коллективная деятельность, методическая помощь и информативность, профессиональное развитие, взаимная заинтересованность. Рассмотрены этапы выполнения проектной или исследовательской работы, такие как защита темы, представление теоретической части, мониторинг, предзащита работы, конференция, возможное дальнейшее развитие карьеры проекта на межрайонном, региональном, всероссийском и международном уровнях. Авторы делают вывод о том, что в процессе проектно-исследовательской деятельности обучающихся происходит более интенсивное профессиональное развитие будущих специалистов. Оно связано с формированием новых компетенций, которые формируются в процессе тематического взаимодействия и коллективной заинтересованности при выполнении проектов.

Ключевые слова: **проектно-исследовательская деятельность, проект, обучающийся.**

Сегодня основным современным вызовом образованию рассматривается процесс ранжирования информации и проверка ее на истинность. Человеку надо быть готовыми к постоянному процессу самообразования. Проектная деятельность обучающихся и учебно-исследовательская практика стимулируют к этому всех участников процесса. Современные образовательные стандарты декларируют, что выпускники вуза должны обладать проектными компетенциями, то есть проектными умениями и навыками, владеть современными технологиями проектирования, уметь создавать и использовать проекты в профессиональной деятельности. То есть требуется синтез деятельностного, компетентностного и технологического подходов не только в профильном, но и в предпрофильном образовании. Обучающийся может представить свою работу не только внутри образовательной организации, но и выйти со своим проектом на окружной, городской, региональный, всероссийский и даже международный уровни. Поднимаясь на каждую ступень, он расширяет его научный кругозор, работа становится четче и масштабнее. Это гарантируется проведением квалифицированной экспертизы работ учащихся на каждом этапе, привлечением ученых к работе в жюри конференций и конкурсов исследовательских и проектных работ обучающихся; проведением масштабных мероприятий по повышению квалификации и переподготовкой руководителей исследовательских работ, среди них встречаются не только педагогические работники, но и родители.

Проектная деятельность включена в структуру профессиональной деятельности по ФГОС ВО, направление «Педагогическое образование». В результате современный педагог должен обладать организационными, творческими, коммуникативными и рефлективными умениями, чтобы разрабатывать и реализовывать проектную деятельность в образовательном процессе [1].

Проектно-исследовательская деятельность обучающихся – это образовательная технология, предполагающая решение учащимися исследовательской, творческой задачи под руководством специалиста, в ходе которого реализуется научный метод познания. То есть предполагает педагогическое сопровождение проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Под этим понятием подразумевается процесс формирования благоприятной и безопасной среды в образовательной организации, способствующей самостоятельному творческому освоению учеником окружающей его действительности. Эти условия требуют высокого уровня вовлеченности педагогов-руководителей проектов в деятельность.

Под вовлеченностью понимается психологическое состояние и результаты поведения, которые приводят к повышению производительности.

Работа педагогов проводится с командой учащихся, преимущественно разновозрастной, с разницей в 1 – 2 года между учащимися. Таким образом педагоги подают наглядный пример работы в команде, разделения функций, взаимовыручки, команда учащихся также старается сплотиться и решать намеченные задачи сообща. Например, подбор теоретического материала строится на базе рекомендуемой педагогом и подобранной учащимися специальной литературы. Детям предлагается ряд вопросов, которые распределяются между ними по их взаимной договоренности. Таким образом, каждый член команды готовит часть текста и выступление, освещающее проделанную работу, и в ходе семинара осваивает материалы, подобранные другими членами команды. Проводится семинар, материалы принимаются в виртуальном виде и позже сводятся к единому тексту. Безусловно, многое не входит в итоговый текст, что помогает детям учиться делать осознанный отбор материала и смысловые выжимки из текста. Следует отметить, что в дальнейшем подготовка презентации помогает участникам не только изучить итоговый текст работы, но и освоить приемы конспектирования и выделения главных мыслей.

Обучающийся должен уметь проследить путь реализации идеи от момента целеполагания и выбора средств; предвидения трудностей пути, который необходимо пройти, чтобы достичь поставленной цели, до осознанного перехода к практической работе по ее осуществлению. Планируя занятия, педагог вовлекает всех учащихся в решение творческих задач данного проекта, предвидя возможный вклад каждого, исходя из его возраста и индивидуальных способностей, что позволяет совмещать групповую и индивидуальную работу в течение каждого занятия. В связи с этим важной составляющей организации взаимодействия на занятиях является создание в группе атмосферы уважения и доверия друг к другу. Признание права каждого не только на собственную точку зрения, но и на ошибку, что в целом лишь обогащает опыт коллектива и индивидуальный опыт каждого его участника, в том числе руководителя.

Проектная и исследовательская деятельность обучающегося помогает окружающим составить о нем адекватное мнение, способствует установлению новых контактов с ним, что повышает его самооценку и, как следствие, его социальный статус в образовательной организации [2].

Анализируя профессиональный стандарт педагога, мы выделяем среди трудовых действий организацию публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая Интернет-форумы и Интернет-конференции, а среди необходимых умений – организацию самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе проектной [3].

Руководитель проекта не только осуществляет научное консультирование, но и выступает в качестве идеолога, критика, продюсера, то есть осваивает дополнительные образовательные технологии. Современные образовательные стандарты декларируют, что выпускники как бакалавриата, так и специалитета должны иметь проектные компетенции, то есть обладать проектными умениями и навыками, владеть современными технологиями проектирования, уметь создавать и использовать проекты в профессиональной деятельности. Однако педагоги старших поколений осваивают их самостоятельно.

На современном этапе от выпускника высшего учебного заведения требуется стремление к самообразованию, понимание относительности знания и критической оценки собственной профессиональной подготовленности, стремление к освоению рабочих навыков, применению и постоянному пополнению базы знаний, приобретенных в процессе получения высшего образования. Наблюдается необходимость постоянно повышать квалификацию, знакомиться с ведущими образовательными мировыми и отечественными практиками, осваивать методические наработки коллег-наставников, а также представлять собственные идеи на диспутах, стратегических сессиях, семинарах, мозговых штурмах и научно-практических конференциях.

Исходя из современных требований, дипломированный специалист способен решать задачи и отвечать на современные вызовы, возникающие в ходе научно-исследовательской и проектной деятельности путем выбора адекватных методов исследования и разработки новых, способных ответить на главный вопрос проводимого исследования. Владея углубленными профессиональными знаниями и навыками инновационного характера, необходимо ориентироваться в происходящих изменениях по смежным областям знаний – это сложный и бесконечный путь саморазвития. Ему важно вести работу и оформлять результаты согласно современным требованиям с привлечением информационных технологий. Самостоятельно обобщать, структурировать и осмысливать полученный в ходе работы эмпирический материал. Соотносить данные с текущей ситуацией в России и мире, участвовать в конференциях, стажировках, следить за Интернет-публикациями по проблеме.

Как быть успешным во всех вышеперечисленных видах образовательной деятельности самому и передать этот опыт ученикам? Какие должны быть созданы условия для этого? Эти проблемы волнуют любого начинающего педагога-наставника.

В мировой практике идет развитие психологии социального познания, что отражается и в отечественной психологической литературе: соединение социального и интеллектуального аспектов наиболее точно отображает изучаемые нами тенденции. Приобретения опыта самостоятельной проектной и исследовательской деятельности, а также руководства ею, что подразумевает полное погружение педагога в исследуемую проблематику, отображает понимание человеком своих возможностей на изменение ситуации, активное участие в решении актуальных проблем как локального, регионального, так и глобального масштаба. Быстрые социальные изменения требуют повышенного темпа адаптации через освоение новых компетенций. Наличие опыта поиска, ранжирования и структурирования информации, интерпретация ее и выделение истинного знания – это основное направление работы с современными учащимися любого возраста.

Для педагога освоение профессии через создание общего интеллектуального продукта (проекта, исследования, ролевой игры, спектакля) совместно с обучающимися – это путь к его саморазвитию. Педагог при разработке учащимся проекта или проведения учебного исследования выступает и как эксперт, и как консультант [4 – 6].

Обучающемуся необходимо выработать свой подход к работе, роль педагога – педагогическая поддержка и сопровождение процесса, быстрая помощь в случае затруднений, создание атмосферы доверительного сотрудничества. Проведение исследований требует создания мини-группы (2 – 5 участников), в идеале детско-взрослой, на практике чаще разновозрастной. На практике выявляется ряд типичных проблем: отсутствие навыка работать в команде и согласовывать действия всех участников процесса; разный уровень сформированности общеучебных умений и навыков, что приводит к неравномерному распределению функций в исследовательской группе, в конечном счете – вклада каждого ее участника в общий результат работы; трудности с выдвижением гипотезы, планированием этапов работы, выбором объекта исследования. Таким образом, перед педагогом ставится задача целенаправленного формирования у обучающихся исследовательского поведения, что приведет к развитию его исследовательский способностей.

Для реализации данного вида деятельности педагогу необходимо иметь в своем методическом арсенале разнообразные формы организации деятельности проектно-исследовательской группы, в ходе которых будет понятен результат пройденного этапа и станет понятно, что следует сделать на следующем. Среди них: мозговой штурм, дискуссия, дебаты, круглый стол с приглашением ученых-консультантов, учителей-предметников, профессионалов-родителей из исследуемой области. Результатом проведенных встреч может стать моделирование будущего эксперимента, составление дорожной карты для исследовательской группы.

Для успешной работы в команде необходимо установить тесные взаимодействия не только между всеми участниками, но и с его руководителем. Коммуникативные контакты важно поддерживать и дистанционно, поскольку обучающийся тогда сможет задать возникший у него вопрос в любое время. Проведение виртуальных конференций позволяет выбрать удобное для всех участников время, когда они могут сосредоточиться на обсуждаемых вопросах. По мере необходимости эти обсуждения могут быть тематическими и регулярными. Руководитель проекта направляет и организует работу группы, отслеживает сроки выполнения каждого этапа, обеспечивая продвижение к намеченной цели через постепенное решение поставленных ранее задач. В ходе работы учителю-руководителю проектной группы важно правильно распределить сферу деятельности каждого участника, учитывая возрастные и индивидуальные особенности, чтобы вклад каждого был ощутим, и выполнение индивидуальных заданий было посильным. Единые и системные требования, необходимость достижения качественного результата помогают формировать у обучающихся исследовательские компетенции.

Необходимо простроить график образовательных событий, связанных с логической сменой этапов выполнения проектной или исследовательской работы. Образовательное событие – форма организации совместной деятельности детей и взрослых, которая отличается от привычных способов организации образовательного процесса в образовательной организации. К ним относятся: защита темы, представления теоретической части, мониторинг, предзащита работы, конференция, возможно дальнейшее развитие карьеры проекта на межрайонном, региональном, всероссийском и международном уровнях. На каждом этапе заполняется протокол, подтверждающий успешность участия обучающегося в данном образовательном событии.

Особенности организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся:

1. Адаптация педагогов (закрепление опытного наставника, индивидуальное консультирование, соруководство, корпоративное обучение).
2. Признание успешности (материальное и нематериальное стимулирование со стороны администрации и коллег) – если сотрудники увлечены своим делом, это поощряется их окружением и приводит к развитию образовательной организации.
3. Коллективная деятельность (постоянные контакты активных и пассивных педагогов) – «заразительная» увлеченность своим делом, включение в команду стимулирует к работе, появляется взаимозаинтересованность, устанавливаются новые коллегиальные контакты.
4. Методическая помощь и информативность.
5. Профессиональное развитие (получение новых компетенций, участие в научной деятельности) – тематическое взаимодействие, атмосфера поиска, коллективная заинтересованность.
6. Взаимная заинтересованность (стремление к развитию личности обучающегося, повышение результативности деятельности образовательной организации).

Библиографический список

1. Егорова С.В. *ФГОС: основы проектной и исследовательской деятельности./Социальная сеть работников образования*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2018/04/03/fgos-osnovy-proektnoy-i-issledovatelskoy-deyatelnosti
2. Белова Т.Г. *Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-i-proektnaya-deyatelnost- uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii/viewer
3. Шахмарова Р.Р. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в контексте ФГОС: проблемы и пути решения. *Педагогика и просвещение*. 2017; № 2: 49 – 57.
4. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: учебное пособие. Москва, 2006.
5. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
6. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Egorova S.V. *FGOS: osnovy proektnoj i issledovatel'skoj deyatel'nosti./Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2018/04/03/fgos-osnovy-proektnoy-i-issledovatelskoy-deyatelnosti
2. Belova T.G. *Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya v sovremennom obrazovanii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-i-proektnaya-deyatelnost- uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii/viewer
3. Shahmarova R.R. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayuschihsya v kontekste FGOS: problemy i puti resheniya. *Pedagogika i prosveschenie*. 2017; № 2: 49 – 57.
4. Savenkov A.I. *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
5. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
6. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00726

Bobrova S.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN) (Moscow, Russia), E-mail: dartasie@mail.ru*

CURRENT CHALLENGES OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION. The article deals with the concept and implications of blended learning in the higher educational system. Key aspects of this form of education are reviewed; the core of the concept is delineated, drawing a difference between e-learning, traditional forms of education and blended learning. Various changes in pedagogical methodology are studied. The subject owes its relevance to educational modifications in the second semester of the 2019/2020 academic year, with distance learning replacing classroom studies and discussions on new teaching methodology being revived. Further research into the issue of combining traditional and innovative forms of studies is essential to work out a uniform conception of blended learning and assess its potential for modern education. The author concludes that in teaching foreign languages, while reducing the classroom load, teaching methods are expanded by connecting the virtual learning environment.

Key words: **blended learning, traditional forms of education, information communication technologies, distance learning, e-learning, English language teaching, pedagogy, teaching methods.**

С.Е. Боброва, *канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, РФ, E-mail: dartasie@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуется понятие и проблематика смешанного обучения в вузах. Рассматриваются основные аспекты данной формы обучения, уточняется суть понятия, проводится различие между дистанционным обучением, традиционными формами обучения и смешанным обучением, анализируются изменения в педагогической методологии. Актуальность темы связана с особенностями учебного процесса во втором семестре 2019 – 2020 учебного года в условиях перевода обучения в удаленный режим и возобновления дискуссий о новых формах и методах обучения в зависимости от внешних обстоятельств. Необходимы дальнейшие исследования совмещения традиционных и инновационных форм обучения в целях создания единой концепции смешанного обучения и определения ее потенциала. Автор делает вывод о том, что преподавание иностранных языков при сокращении аудиторной нагрузки, методики преподавания расширяется за счет подключения виртуальной среды обучения. Преподаватели иностранных языков применяют различные модели смешанного обучения либо комбинируют их компоненты для создания оптимальных условий выполнения учебных программ.

Ключевые слова: **смешанное обучение, традиционные формы образования, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, преподавание английского языка, педагогика, методики преподавания.**

Реализация концепции модернизации российского образования приводит к постепенному пересмотру педагогической парадигмы. Предметом статьи является анализ педагогической концепции смешанного обучения, сопоставление ее с традиционными формами обучения и дистанционным обучением. В последнее время в педагогическом сообществе оживились дискуссии относительно разнообразия форм учебного процесса в целях его оптимизации в условиях новой информационно-образовательной среды. Эпидемиологическая обстановка, сложившаяся во втором семестре 2019 – 2020 учебного года, заставила перейти от дискуссий непосредственно к одному из современных форматов обучения, что помогло выявить некоторые преимущества и недостатки различных моделей обучения на практике.

В дискуссиях чаще всего речь заходит либо о дистанционном обучении на основе цифровых технологий, либо о смешанном обучении, совмещающем традиционные аудиторные формы работы и самостоятельную работу студентов, чаще всего на основе ИКТ. В настоящее время не существует четкого и общепринятого определения понятия смешанного обучения. Для его обозначения используются сразу несколько терминов, например, «гибридное обучение», «интегративное обучение», «blended learning», «technology-mediated instruction», «web-enhanced instruction», «mixed-mode instruction» и др. [1; 2], что свидетельствует о дальнейшем развитии самого понятия и размытости его границ. Некоторые исследователи считают данное понятие избыточным, утверждая, что существующие практики комбинирования различных форм обучения, включая электронные средства обучения в дополнение к традиционным аудиторным формам, не представляют собой особого явления и не заслуживают отдельного термина [2].

Действительно, в образовательной системе любого уровня смешанное обучение отнюдь не новшество. Аудиторные занятия в той или иной степени всегда дополнялись различными видами самостоятельной работы и внеаудиторного взаимодействия между преподавателем и учащимися в зависимости от возраста учащихся, уровня образования, целей, задач и форм обучения, для чего разрабатывались соответствующие педагогические методики. Сейчас в российских вузах на кафедрах иностранных языков используются элементы разнообразных моделей смешанного обучения. С одной стороны, этого требуют новые учебные программы, в которых значительно сокращена аудиторная нагрузка на фоне увеличения количественного состава языковых групп. С другой стороны, органичное вхождение Интернета в образование также влияет на методики преподавания. Например, автор в одной из статей [3] описывает свой опыт преподавания предметов «Введение в теорию перевода», «Теория перевода», «Основы профессионального перевода» в соответствии с новыми требованиями в форме лекций, семинаров, практических занятий, самостоятельных переводов и итоговой письменной аттестации, в том числе с использованием Интернета, приближаясь к модели смешанного обучения.

Российские стандарты высшего образования (ФГОС ВО) предусматривают применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для достижения необходимого уровня профессионализма в информационном обществе. Если раньше на помощь занятиям в очной форме приходили

внеаудиторные образовательные телевизионные и радиоканалы, образовательные программы, фильмы, аудио- и видеозаписи на кассетах и компакт-дисках, то на данном этапе в традиционное смешанное обучение активно проникают современные цифровые технологии, о чем свидетельствует языковая форма некоторых новых терминов. Уточним понятие дистанционного, удаленного обучения с использованием цифровых технологий. Дистанционное обучение – это образование на основе применения ИКТ с использованием электронных носителей. Такое обучение может осуществляться как самостоятельная форма, полностью и во всех отношениях заменяя аудиторные занятия (distance-learning, e-learning). Дистанционные методики могут также применяться в рамках традиционной модели обучения (например, компьютерный класс) либо как один из ключевых компонентов модели смешанного обучения (blended learning).

Можно предположить, что в этом и заключается специфика современного смешанного обучения. Однако некоторые специалисты настаивают на том, что эволюция смешанного обучения на основе привлечения новейших технологий не сводится к применению новых средств обучения в старой системе координат, а влечет за собой качественное преобразование всего образовательного процесса. В целом меняется стратегия развития образования, нацеливаясь на обучение и воспитание активного, целеустремленного и самостоятельного учащегося, будущего специалиста. В новой системе меняются масштабы и география охвата учащихся, модифицируются цели и задачи обучения, делается акцент на мотивации, активности учащихся, индивидуализации учебного процесса. Обучение адаптируется под возможности и потребности различных категорий учащихся, многие из которых получают доступ к образованию именно благодаря смешанным формам обучения с применением информационно-образовательных технологий [4].

Изменения в формах и методах подачи новых знаний, формах контроля над усвоением, формах взаимодействия преподавателя и учащегося приводят к переосмыслению роли преподавателя и учащегося, изменениям в методике преподавания. Так, стала возможна организация обучения в обратной последовательности – так называемый перевернутый класс (flipped classroom). Данная методика построена на обратном порядке введения и усвоения нового материала: вначале в форме внеаудиторной самостоятельной работы над новым материалом на основе цифровых технологий, а позже, уже в аудитории – выполнения домашних заданий на основе усвоенного материала под руководством преподавателя, выясняющего степень усвоения материала и объясняющего ошибки [4]. На этапе введения новой темы учащиеся самостоятельно изучают материалы, размещенные преподавателем на цифровой учебной платформе. Это могут быть заранее записанные аудио- и видеолекции или материалы по теме на основе гиперссылок, подобранных преподавателем. На этапе закрепления материала в аудитории в контактной форме преподаватель выявляет уровень усвоения и допущенные ошибки. Одним из условий успешности данной методики является степень ответственности обучающихся за результаты с самого начального этапа.

История понятия смешанного обучения в современной трактовке восходит к американской педагогике второй половины двадцатого века, хотя первое употребление термина blended learning зафиксировано лишь в 1999 году в учебных центрах образовательной компании Interactive Learning Centers (Атланта, США). Компания анонсировала широкое комплексное применение разнообразных педагогических методик и технологий, хотя последнее не носило обязательного характера. Однако в 2006 году исследователи Curtis J. Bonk и Charles R. Graham в книге “The Handbook of Blended Learning” представили наиболее полный обзор современных методов смешанного обучения в различных учебных и профессиональных контекстах, определяя смешанное обучение как совмещение персонифицированной, контактной формы обучения, когда преподаватель и учащийся физически присутствуют в одной аудитории, и обучения удаленного, когда обратная связь между двумя сторонами учебного процесса (feedback) осуществляется с применением компьютерных технологий [5]. Рассмотренные контексты обучения включали не только все уровни образования, но и сферу профессионального совершенствования и тренинга сотрудников бизнес-корпораций, разбросанных по всему миру.

В современной смешанной модели обучения выделяются три обязательных компонента. Из традиционных компонентов используются 1) очные аудиторные занятия, проводимые опытным педагогом в присутствии студентов, и 2) самостоятельная работа студентов, расширяющая и развивающая опыт аудиторной работы, с использованием материалов и заданий, подобранных или разработанных преподавателем. Из современных онлайн-ресурсов формируется третий компонент – 3) онлайн-обучение на основе ИКТ, позволяющее интенсифицировать учебный процесс, заменяя определенные элементы традиционного аудиторного и самостоятельного обучения в индивидуальном режиме. Соотношение и чередование трех компонентов обусловлены конкретной образовательной ситуацией и во многом зависят от уровня подготовки преподавателя к управлению обучением в смешанном формате, а также от уровня мотивации учащихся.

Третий компонент смешанного обучения в большинстве моделей не просто дополняет два традиционных компонента. Он успешно заменяет как очный контакт сторон в аудитории, так и традиционные формы самостоятельной работы на тех отрезках учебного процесса, на которых, по мнению преподавателя, он наиболее эффективен [6]. Так, наблюдения показали, что умелое и своевременное чередование различных компонентов смешанного обучения на протяжении семестра приводит к повышению успеваемости учащихся по сравнению с исключительно аудиторным либо дистанционным форматом обучения [7]. Например, изучение предмета в течение одного семестра в смешанном формате можно организовать следующим образом. В начале семестра в образовательных и воспитательных целях целесообразно увеличить долю аудиторного формата для введения новых знаний под личным контролем преподавателя, а далее постепенно наращивать долю самостоятельной работы учащихся и онлайн-формата. Установлено, что на электронный компонент учебной программы может отводиться от 30 до 80% времени, рассчитанного на учебную дисциплину [8]. На данный момент разработано не менее шести моделей совмещения компонентов смешанного обучения, расположенных между двумя полюсами. Модели различаются соотношением очных и удаленных режимов обучения, степенью активности преподавателя/студента в подборе заданий и материалов для изучения, частотой и формой контактов между преподавателем и студентами, групповой либо индивидуальной работой, как в очной, так и в удаленной форме. Модели располагаются в диапазоне от максимальной доли очного аудиторного формата и личного влияния преподавателя на определение содержания курса и выбора форм обучения до самостоятельного выбора учащимися вариантов комбинирования форм обучения и контактов с преподавателем. На одном полюсе (face-to-face driver) располагаются очные аудиторные занятия под руководством преподавателя как важнейший компонент обучения, при этом преподаватель лишь дополняет образовательную программу цифровым инструментарием. На противоположном полюсе (online driver) располагается автономное изучение дисциплины учащимся на цифровой платформе в индивидуальном режиме с периодическими включениями преподавателя, заранее запланированными либо организованными по просьбе студента. Для проведения консультаций также возможны очные встречи [2; 8].

Смешанное обучение позволяет гибко реагировать на разнообразные жизненные обстоятельства, затрагивающие отдельных индивидов, учебные заведения и общество в целом. Не отказываясь от традиционных форм обучения, дающих высокие результаты, смешанное обучение параллельно использует новейшие достижения в целях модернизации, интенсификации и индивидуализации учебного процесса. Среди бесспорных преимуществ данной модели обучения – умелое использование привычного для молодежи совмещения реального и виртуального мира. В связи с этим подчеркнем важность освоения цифровых технологий преподавателями в целях успешной разработки учебных программ смешанного обучения. Все чаще звучат мнения о радикальном изменении роли педагога и роли учащегося в обучении; на месте терминов «преподаватель», «учитель» все чаще употребляются термины «facilitator», «координатор», «посредник», «куратор», «педагог-организатор» и пр. Преподаватель, овладевший смешанными методиками преподавания, не только наделяет учащихся знаниями, но и учит ориентироваться в традиционной и электронной обучающей среде.

Перечисляя преимущества современного смешанного обучения, назовем индивидуализированный и дифференцированный подход к студентам по сравнению с традиционным аудиторным обучением, когда преподаватель вынужденно ориентируется на усредненного учащегося, игнорируя индивидуальные его потребности. Результаты исследований свидетельствуют о повышении успеваемости при смешанном формате обучения, поскольку доступность материалов и обратной связи с преподавателем увеличивается, развиваются навыки самостоятельного решения проблем. Учащиеся постепенно становятся субъектами процесса обучения, самостоятельно чередуя компоненты смешанной модели по индивидуальному графику.

Среди недостатков смешанного обучения назовем сложность его организации в масштабах крупного вуза. Общее расписание по всем подразделениям на основе скоординированной модели смешанного обучения в рамках крупной организации – дело трудно реализуемое. Смешанный формат изучения одного либо ряда предметов также нелегко вписать в общее расписание. Другой важный недостаток связан с техническими аспектами осуществления смешанного обучения, основанного на доступе к новым технологиям всех участников обучения. Доступ к значительной части учебного процесса в сетевой инфраструктуре вуза возможен при наличии у всех участников достаточно дорогостоящего инструментария. Важно подчеркнуть, что технологии и цифровой инструментарий находятся в постоянном развитии, поэтому современное образование должно предусматривать возможность включения все новых форм и ресурсов в уже разработанные учебные программы.

Опыт дистанционного обучения во втором семестре также вскрыл факт значительного увеличения нагрузки в почасовом исчислении как преподавателей, так и студентов, поскольку занятия, подготовка к ним и особенно проверка выполнения заданий заняла гораздо больше времени по сравнению с традиционным обучением.

В Российском университете дружбы народов (РУДН) все ощутимее использование новых технологий в образовательной среде в качестве обязательного компонента учебного процесса. Так, в последние несколько лет в РУДН активно внедряется система ТУИС (телекоммуникационная учебно-информационная система образования), открывающая возможности дистанционного обучения, дополняющего аудиторные занятия в удобное время и в удобных условиях. Электронная обучающая среда органично сочетается с аудиторными занятиями, дополняя их и развивая навыки самостоятельного обучения с помощью современных технологий, обеспечивая доступную обратную связь с преподавателем.

В частности, уже несколько лет дисциплина «ИКТ в переводе», входящая в учебные программы по переводоведению, доступна в системе ТУИС студентам всех факультетов, изучающим иностранные языки в рамках модуля «Переводчик». Изучение данного предмета запланировано на третий семестр и в рамках принятой в РУДН балльно-рейтинговой системы (БРС) максимально оценивается в 100 баллов. Таким образом, РУДН активно участвует в преобразовании системы высшего образования на глобальном уровне [9].

Тем не менее основой учебного процесса на очных отделениях вузов по-прежнему остается традиционная аудиторная форма занятий, однако она также подвергается значительным изменениям. В связи с особенностями образовательного процесса в вузах во втором семестре 2019 – 2020 учебного года, в первую очередь с переходом на удаленное обучение, на первый план вышли вопросы беспрепятственного продолжения учебного процесса и выполнения годовых учебных программ с минимальными потерями, а также возможности в будущем при необходимости вводить смешанное обучение. Учебный процесс на кафедре иностранных языков филологического факультета РУДН был переведен на удаленный режим. Начиная с марта 2020 года, аудиторные занятия по иностранным языкам проводились по расписанию в системе ТУИС на платформах Microsoft Team, Zoom, Skype, WhatsApp в форме видеоуроков, вебинаров, организовывались письменные промежуточные и итоговые онлайн-тестирования. Письменные домашние задания высылались по корпоративной электронной почте, использовались облачные сервисы.

Автор статьи проводила теоретические, семинарские и практические занятия на платформе MS Teams. Был успешно прочитан курс лекций по теоретической дисциплине «Введение в теорию перевода» потоку студентов первого курса, учебные программы были выполнены полностью. Письменные домашние задания рассылались по электронной почте с указанием сроков выполнения; лекции, семинары и практические занятия проводились по расписанию аудиторных занятий. В конце семестра была успешно проведена итоговая устная аттестация, а также пересдача итогов некоторых студентов. Практические занятия по профессиональному переводу с английского языка на русский проводились в языковых группах всех курсов, в том числе на выпускном четвертом курсе. Также были успешно проведены промежуточные и итоговые аттестации, как письменные, так и устные. В конце семестра были проведены письменные и устные Государственные квалификационные экзамены на звание референта-переводчика.

Нарастающее распространение новейших технологий в условиях информационного общества неизбежно приводит к глубоким и быстрым переменам во всех сферах жизни. Сфера образования активно внедряет новый инструментарий с целью повышения эффективности обучения, а также стремится осмыслить происходящие перемены на концептуальном уровне. Становится все более очевидной ограниченность какой-либо одной образовательной модели, ощущается острая потребность в современных технологиях, открывающих новые возможности, наблюдается стихийный процесс совмещения разных подходов к обучению. В преподавании иностранных языков в условиях сокращения аудиторной нагрузки методики преподавания расширяются за счет подключения виртуальной среды обучения. Таким образом, преподаватели иностранных языков применяют различные модели смешанного обучения либо комбинируют их компоненты для создания оптимальных условий выполнения учебных программ [10]. Личный опыт преподавания автора статьи полностью подтверждает мнение Я. Садлака, эксперта в области оценки эффективности высшего образования и аккредитации мировых вузов, относительно того, что «…мы наблюдаем возникновение «экономики, основанной на знаниях», эффект глобализации и значение цифровой коммуникации. Всё это имеет прямое или опосредованное влияние на высшее образование. Не будет преувеличением сказать, что мы говорим о появлении «нового ландшафта» высшего образования» [11].

Библиографический список

1. *What is Blended Learning?* Available at: https://mindflash.com/elearning-glossary/what-is-blended-learning
2. *Смешанное обучение*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning
3. Боброва С.Е. Преподавание дисциплин по теории и практике перевода в соответствии с новыми образовательными программами. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2019; № 4: 75 – 85.
4. *Blended learning: the new normal and emerging technologies*. Available at: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0087-5
5. Bonk C.J. & Graham C.R. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* Wiley, 2006.
6. Янченко И.В. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 5. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25417
7. Siemens G., Gasevic D. & Dawson S. *Preparing for the Digital University: a review of the history and current state of distance, blended and online learning*. Athabasca University, 2015.
8. Бекишева Т.Г. Смешанное обучение: современные тенденции в вузах. Современные исследования социальных проблем. *Modern Research of Social Problems*. 2016; № 11-2 (67).
9. *Телекоммуникационная учебно-информационная система*. Available at: https://esystem.rudn.ru
10. Мельченкова Н.В. Использование смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе для повышения эффективности учебного процесса. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2015; Т. 17, № 1 (5).
11. *Высшее образование в 21 веке: глобальные тренды и региональные/локальные ответы*. Available at: http://bolognaby.org/index.php/issledovanija-analitika/601-vysshee-obrazovanie-v-21-veke-globalnye-trendy-i-regionalnye-lokalnye-otvety

References

1. *What is Blended Learning?* Available at: https://mindflash.com/elearning-glossary/what-is-blended-learning
2. *Smeshannoe obuchenie*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning
3. Bobrova S.E. Prepodavanie disciplin po teorii i praktike perevoda v sootvetstvii s novymi obrazovatel'nymi programmami. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2019; № 4: 75 – 85.
4. *Blended learning: the new normal and emerging technologies*. Available at: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0087-5
5. Bonk C.J. & Graham C.R. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* Wiley, 2006.
6. Yanchenko I.V. Smeshannoe obuchenie v vuze: ot teorii k praktike. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 5. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25417
7. Siemens G., Gasevic D. & Dawson S. *Preparing for the Digital University: a review of the history and current state of distance, blended and online learning*. Athabasca University, 2015.
8. Bekisheva T.G. Smeshannoe obuchenie: sovremennye tendencii v vuzah. Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. *Modern Research of Social Problems*. 2016; № 11-2 (67).
9. *Telekommunikacionnaya uchebno-informacionnaya sistema*. Available at: https://esystem.rudn.ru
10. Mel'chenkova N.V. Ispol'zovanie smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze dlya povysheniya `effektivnosti uchebnogo processa. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2015; T. 17, № 1 (5).
11. *Vysshee obrazovanie v 21 veke: global'nye trendy i regional'nye/lokal'nye otvety*. Available at: http://bolognaby.org/index.php/issledovanija-analitika/601-vysshee-obrazovanie-v-21-veke-globalnye-trendy-i-regionalnye-lokalnye-otvety

Статья поступила в редакцию 03.07.20

УДК 376.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00727

***Kamzina O.L.,** postgraduate, history teacher, MBOU "Secondary school № 170 with in-depth study of individual subjects" (Kazan, Russia), E-mail: lkamzina@rambler.ru*

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF TEENAGERS IN REAL AND VIRTUAL ENVIRONMENTS AS AN ACTUAL PROBLEM OF PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article examines a problem of development of interpersonal relations in adolescence, analyzes the main social phenomena that adolescents encounter in the process of interpersonal relations building. The main emphasis of the article is made on the designation of the features of building interpersonal relations of middle-level students in real and virtual environment, on the role of a teacher in this process in the digital era. The author concludes that modern teenagers, very different from their predecessors in terms of moral development, the structure of values, the level of ownership of digital technologies, represent for teachers a special subject of education and education. Every teacher should understand that as a translator of cultural and historical development of

society, he should address teenagers, be interested in their values, own a digital culture to optimize the process of building interpersonal relationships in the real and virtual world by teenagers.

Key words: **virtual environment, era of digital technologies, adolescents, interpersonal relationships, real social environment.**

О.Л. Камзина, *соискатель, учитель истории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 170 с углублённым изучением отдельных предметов», г. Казань, E-mail: lkamzina@rambler.ru*

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема развития межличностных отношений в подростковом возрасте, анализируются основные социальные феномены, с которыми сталкиваются подростки при их построении. Основной акцент в статье сделан на обозначении особенностей построения межличностных отношений обучающихся среднего звена в реальной и виртуальной среде, на роли педагога в данном процессе в цифровую эпоху. Автор делает вывод о том, что современные подростки, разительно отличаясь от своих предшественников по уровню морально-нравственного развития, структуре ценностных ориентаций, уровню владения цифровыми технологиями, представляют для педагогов особый субъект обучения и воспитания. Каждый педагог должен понимать, что, будучи транслятором культурно-исторического развития общества, он должен быть обращен к подросткам, интересоваться их ценностями, владеть цифровой культурой, чтобы оптимизировать процесс построения подростками межличностных отношений в реальном и виртуальном мире.

Ключевые слова: **виртуальная среда, эпоха цифровых технологий, подростки, межличностные отношения, реальная социальная среда.**

Проблема построения межличностных отношений подростками активно исследуется в психологической и педагогической литературе на протяжении многих десятилетий. К этому времени накоплен богатый теоретический и эмпирический материал: изучены особенности данного процесса; обозначены факторы, влияющие на успешность построения таковых; выделены психолого-педагогические условия, организуемые педагогом и школьной психологической службой для построения подростком конструктивных межличностных отношений и нивелирования факторов, располагающих к проявлению негативных социальных феноменов, характерных для современного молодого поколения [1 – 8].

Подростки XXI века – это активные пользователи социальных сетей, «адепты опосредованного общения», чье реальное межличностное взаимодействие с другими людьми минимизировано, а основная его часть реализуется в социальных сетях и мессенджерах. При этом стоит отметить, что современным подросткам присущи те же возрастно-психологические характеристики, что были свойственны людям данного возраста предшествующих поколений: стремление к автономии, эмансипации, интимно-личностное общение как ведущий вид деятельности, повышение агрессивности, предрасположенность к формированию акцентуаций характера, мнительность, активное развитие всех компонентов Я-концепции и важность принадлежности к референтной группе, принятие и признание ее членами, а также значимыми другими.

Но необходимо понимать, что указанные характеристики подросткового возраста, преломляясь через реальность, наполненную информационными и цифровыми технологиями, дополняются новыми качественными особенностями, разительно отличающими современного подростка от сверстников иных поколений. Это находит свое отражение во всех аспектах межличностного взаимодействия.

Г.У. Солдатовой и О.И. Теславской был проведен обширный теоретический анализ имеющихся исследований в этой области, предваряющий их собственное исследование [3]. На основании его результатов можно говорить о том, что отечественными учеными, в частности А.В. Мудриком, установлено, что подростками дифференцируется понятие физической и психологической близости. Первая важна им со стороны родителей и педагогов, а в отношении психологической близости в приоритете оказываются друзья и сверстники [2].

Интересные результаты получены в ходе Миннесотского лонгитюдного исследования «Риск и адаптация»: на основании полученных результатов можно говорить о наличии достоверных и статистически значимых корреляционных взаимосвязях между благоприятностью развития межличностных отношений в подростковом возрасте и уровнем психологического благополучия субъектов в зрелом возрасте [5].

В своих исследованиях Г.У. Солдатова предлагает следующую дифференциацию контактов для межличностного взаимодействия подростков:

1. Реальные друзья и знакомые – это группа людей, с которыми подросток осуществляет непосредственное общение в реальном мире (семья, друзья, знакомые, одноклассники и др.). При этом в зависимости от близости, интенсивности и интимности общения совокупность данных людей дифференцируется на друзей и знакомых: чем более интенсивным, содержательно глубоким и менее формализованным является общение, тем более дружескими выступают данные отношения.

2. Виртуальные друзья и знакомые – это группа людей, общение подростка с которыми осуществляется в виртуальном мире. Г.У. Солдатова говорит о том, что в эту группу включены только те люди, с кем у подростка не было реального контакта. При «развиртуализации» субъект приходит из виртуальной группы в реальную. Однако, как показывает практика последних лет, в эту группу включены и реально контактирующие с подростком люди, например, одноклассники, а общение с ними в виртуальном пространстве осуществляется либо когда невозможно реальное, либо когда реальное общение с этим человеком качественно отличается от виртуального [3].

Стоит акцентировать внимание на том, что в исследованиях Г.У. Солдатовой предлагается дальнейшая дифференциация виртуальных друзей и знакомых на собственно «френдов» и подписчиков. Первые допускаются к просмотру размещаемой подростком информации, фотографий, репостов, с ними ведутся переписки, они могут включаться в виртуальные полилоги, а вторые допускаются лишь к избранным публикациям. Зарубежные и российские школьники различаются по своему отношению к подписчикам: у зарубежных школьников часть их виртуальных «френдов» с им незнакомы, более того, они не могут назвать четкой причины добавления их в число таковых; в свою очередь, российские школьники в большинстве своем добавляют в друзья только четко идентифицируемых ими людей, всех прочих оставляя в подписчиках [4; 3].

Интересным феноменом, характеризующим межличностные отношения подростков в виртуальном пространстве, является также то, что количество «друзей» в социальных сетях является критерием принимаемости. Подростки стремятся взаимодействовать с большим количеством людей, получить от них признание в виртуальном мире, которое они по каким-то причинам не получают или получают в недостаточном количестве в реальной жизни.

Широкие возможности для этого предоставляет само виртуальное пространство и существующие социальные сети. Так, например, наиболее востребованными среди подростков социальными сетями являются «Вконтакте», «Tik Tok», «Likee», «Instagram», а из мессенджеров – «Whats App». Указанные социальные сети позволяют подросткам создавать как реальные страницы и аккаунты, то есть выстраивать межличностные отношения от своего реального лица в виртуальном пространстве, так и «фейковые» страницы и аккаунты, в которых посредством изменения личных данных, внешнего вида, возрастных показателей подросток может выстраивать межличностное взаимодействие с другими людьми от лица вымышленного персонажа или человека, рожденного фантазией или воображением подростка. В таких аккаунтах подростки могут свободнее выражать свои мысли, проявляться вовне, наделять себя желаемыми личностными характеристиками при виртуальном знакомстве, часть подростков позволяет себе расширять границы дозволенного обществом таким образом.

С психологической точки зрения подобные тенденции в построении межличностного взаимодействия в виртуальном мире свидетельствуют о глубоком течении кризиса у подростка, огромном диссонансе между его реальным образом и теми социальными ожиданиями, которым он вынужден соответствовать, иначе будет отвергнут референтной группой или значимыми другими. С педагогической точки зрения, обозначенная тенденция создает почву для формирования «двойных стандартов» нравственности и морали у подростка, проявлению дуалистичных личностных характеристик, что оказывает разрушающее действие на сознание подростка, препятствуя его гармоничному личностному развитию и успешной социальной адаптации.

Однако в рамках данной статьи автором предлагается читателям расширить границы традиционного восприятия и рассмотреть положительные стороны обозначенных тенденций. Для этого необходимо сместить угол зрения с основного на инклюзивное образование. Имея определенные нарушения развития, подросток заведомо оказывается в менее выгодных условиях по сравнению со сверстниками с условно нормативным развитием при инициировании межличностного взаимодействия. Несмотря на все усилия классного руководителя инклюзивного класса и представителей школьной психологической службы, подростки настороженно относятся к сверстникам с нарушениями развития, особенно если они ярко выражены (считываются во внешности, проявляются в походке или при выполнении подростком с ОВЗ конкретных видов деятельности). Они могут не быть отвергаемыми открыто, но чаще всего оказываются в группе «прене-

брегаемых» в социальной иерархии класса и школы. При этом для подростков с ОВЗ характерны абсолютно те же возрастно-психологические особенности, что и для подростков с условно нормативным развитием, при этом потребность в принятии и признании у них актуализирована в большей степени, чем у сверстников.

Для данной категории подростков построение межличностного взаимодействия в виртуальном мире может стать альтернативой реальному и способствовать социальной интеграции. Однако самостоятельно подростку с ОВЗ сложно сформировать установку у одноклассников и виртуальных друзей на принятие отличного от себя сверстника. Подросткам свойственная повышенная агрессия и жестокость, которую они легко экстраполируют в виртуальное пространство, проявляя и в нем моббинг, буллинг и прочие формы социальной активности, ориентированные на унижение и оскорбление заранее выбранной жертвы. Эти социальные феномены тяжело поддаются коррекции и в реальной жизни: их жертвы не могут спокойно учиться, посещать дополнительные занятия или развлекательные мероприятия, а виртуальные моббинг и буллинг еще сложнее контролировать и нивелировать. Не каждый подросток с условно нормативным развитием способен вынести травлю, а подросток с ОВЗ, априори менее социально адаптированный и более чувствительный к социальным проявлениям и уровню его принятия окружающими, может выбрать фатальный способ разрешения конфликта или искать спасения в виртуальном пространстве.

В связи с этим остро встает педагогическая проблема определения психолого-педагогических условий, при которых особенности развития межличностных отношений подростков в реальном и виртуальном мире станут трамплином для успешной социальной адаптации и интеграции подростков с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

По мнению автора, перечень таковых должен включать:

1) учет возрастно-психологических особенностей подростков;

2) построение на базе классов и школ виртуального психолого-педагогического пространства «Территория комфорта» с учетом основных положений личностно ориентированного, компетентностного и системно-деятельностного подходов;

3) приоритет развития индивидуальности, креативности и творческих способностей в учебной и во внеурочной деятельности;

4) расширение границ социального взаимодействия школьников;

5) равномерное распределение ответственности за формирование установки у подростков за принятие отличного от себя сверстника между всеми участниками образовательных отношений.

В традиционной системе образования включение педагога или психолога в виртуальный полилог сразу превращает неформальное общение в формальное взаимодействие. В связи с этим автором предлагается создание в каждом классе школ особого виртуального (а впоследствии и реального) пространства «Территория комфорта», допуск к нему должен осуществляться по желанию подростков по вымышленным данным. При этом подросток мог бы размещать в этом пространстве свои посты, интересные заметки, понравившиеся или авторские видео и фото, тем самым в большей степени раскрываясь и интригуя своей индивидуальностью сверстников, заставляя их угадывать, кто из одноклассников скрывается под тем или иным «ник-неймом». Участие в таком полилоге классного руководителя и психолога также под вымышленными именами могло бы способствовать построению нового концепта межличностного взаимодействия подростков в инклюзивной среде.

После этого посредством тренингов, увлекательных виртуальных квестов и творческих заданий, ориентированных на самопрезентацию каждого участника группы под координированием психолога и классного руководителя, осуществляется постепенный перевод межличностного взаимодействия из виртуального в реальное пространство. Это будет способствовать укреплению и оптимизации социальной иерархии класса.

Обобщая все вышеизложенное, необходимо отметить, что современные подростки, разительно отличаясь от своих предшественников по уровню морально-нравственного развития, структуре ценностных ориентаций, уровню владения цифровыми технологиями, представляют для педагогов особый субъект обучения и воспитания. При этом педагог должен понимать, что, будучи транслятором культурно-исторического развития общества в глазах подростков, главным представителем второго института социализации, он должен быть обращен к подросткам, интересоваться их ценностями, владеть цифровой культурой, чтобы оптимизировать процесс построения подростками межличностных отношений в реальном и виртуальном мире.

Библиографический список

1. Волокитина Ю.О., Френкель Е.Э. Особенности виртуального и реального общения подростков, имеющих зависимость от общения в социальных сетях. *Студенческий научный форум:* материалы VII Международной студенческой научной конференции. Available at: http://scienceforum.ru/2015/article/2015010984»>http://scienceforum.ru/2015/article/2015010984
2. Мудрик А.В. Психология дружбы. *Вопросы психологии*. 1981; № 4: 180 – 182.
3. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях. *Национальный психологический журнал*. 2018; № 3 (31): 12 – 22.
4. Armsden G. & Greenberg M. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences in their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 1987; № 5 (16), 427 – 454.
5. Englund M., I.-Chun, Kuo S., Puig J. & Collins A. Early roots of adult competence. The significance of close relationships from infancy to early adulthood. *International Journal of Behavioral Development.* 2011; № 6 (35): 490 – 496.
6. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
7. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Субкультура детства: характерные черты, признаки, функции. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 298 – 299.
8. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Volokitina Yu.O., Frenkel' E.`E. Osobennosti virtual'nogo i real'nogo obscheniya podrostkov, imeyuschih zavisimost' ot obscheniya v social'nyh setyah. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy VII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: http://scienceforum.ru/2015/article/2015010984
2. Mudrik A.V. Psihologiya druzhby. *Voprosy psihologii*. 1981; № 4: 180 – 182.
3. Soldatova G.U., Teslavskaya O.I. Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij rossijskih podrostkov v social'nyh setyah. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2018; № 3 (31): 12 – 22.
4. Armsden G. & Greenberg M. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences in their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 1987; № 5 (16), 427 – 454.
5. Englund M., I.-Chun, Kuo S., Puig J. & Collins A. Early roots of adult competence. The significance of close relationships from infancy to early adulthood. *International Journal of Behavioral Development.* 2011; № 6 (35): 490 – 496.
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. Gorbunova N.V., Vezetiu E.V. Subkul'tura detstva: harakternye cherty, priznaki, funkcii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 298 – 299.
8. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 03.07.20

УДК 37.02 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00728

***Kidesyuk I.N.**, English language teacher, College of Telecommunications under Moscow Technical University of Communications and Informatics (Moscow, Russia), E-mail: ingashevel@rambler.ru*

MODELING METHOD AS AN ELEMENT OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS (WITH REFERENCE TO FOREIGN LANGUAGE TRAINING). The article reveals some problems of training students (including foreign language training) from the standpoint of applying the modeling method in the educational process at any level. The basics of modeling or information structuring is revealed, a number of problems facing teachers of contemporary secondary school, the system of secondary special and higher education are described. The possibilities of creating educational models based on direct action and reverse structure are described. The article proves that the modeling method can be used not only to simplify the filing of new educational materials and to demonstrate the connection with the previously studied ones, but for recycling task modeling in order to develop students' foreign language skills and abilities expanding some subject, inter- and supra-disciplinary links (on the basis of studying the discipline "Foreign Language"). The practical significance of the article is expressed in the proposal to exploit the potential of language tools

not only for developing students' competencies, but also for modeling at a higher level, for example, creating the language environment of the educational institution. Moreover, implementing the method of simulated didactic units by modifying the components of the educational process may be provided in the process of individual's foreign language development.

Key words: **modeling method, universal educational actions, educatees, foreign language training, system elements.**

И.Н. Кидесюк, *преп. Колледж телекоммуникаций ФГОБУ ВПО Московского технического университета связи и информатики, г. Москва,*
E-mail: ingashevel@rambler.ru

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (НА ПРИМЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ)

В статье раскрываются некоторые проблемы подготовки обучающихся (включая иноязычную подготовку) с позиций применения метода моделирования в ходе образовательного процесса любого уровня. Раскрывается сущность моделирования (структурирования информации), описан ряд проблем, стоящих перед педагогами современной средней школы, системы среднеспециального и высшего образования. Описаны возможности создания учебных моделей на основе прямого действия и обратной связи. В статье доказывается, что метод моделирования можно применять не только для упрощения подачи нового учебного материала и демонстрации его связи с ранее изученным, но для использования моделирования задач с целью развития иноязычных навыков и умений обучающихся, включая предметные, межпредметные и надпредметные связи на примере изучения дисциплины «Иностранный язык». Практическая значимость статьи выражена в предложении использовать потенциал языковых средств не только для развития компетенций учащихся, но для моделирования более высокого уровня (например, языковой среды учебного заведения), а также применять метод моделируемых дидактических единиц за счет модификации компонентов учебного процесса, направленного на самостоятельное иноязычное развитие индивида.

Ключевые слова: **метод моделирования, универсальные учебные действия, обучающиеся, иноязычная подготовка, элементы системы.**

В педагогике моделирование считается одним из востребованных и активных методов научных исследований, его применяют как педагоги школ, так колледжей и вузов. Корни слова «моделирование» берут свое начало в латинском языке (modulus – мера, образец).Именно данный метод позволяет педагогу любой учебной дисциплины представить учащимся объект изучения в виде его аналога, которым является модель, несущая в себе структуру данного объекта, особенности его создания (образования), или и то и другое [1, с. 170]. Сущность любой модели – это искусственно созданный или упрощенный объект. Он может быть представлен как схема, формула, физическая (наглядная) конструкция. Цель создания любой модели в образовательном процессе – это отображение и воспроизведение в симплифицированном виде структуры, свойств, различных связей и отношении между отдельными элементами объекта [2]. Наилучшим примером такой модели является глобус: он дает школьникам знания о форме Земли, расположении на ней материков и водных артерий, формах рельефа и другую важную информацию. Она понятна детям, наглядна, доступна для восприятия, и, помимо всего прочего, позволяет структурировать знания о планете и использовать их в жизни.

В настоящий период Федеральные государственные образовательные стандарты делают акцент на умении обучаемых структурировать знания, этот навык является одним из важных универсальных учебных действий (УУД), которыми должны овладеть сначала школьники [3, с. 68], потом студенты [4, с. 15 – 19], магистранты [5, с. 963], и даже аспиранты [6, с. 50]. Данные познавательные действия призваны обеспечить способность обучаемых получать знания в области различных учебных предметов (в школе) или дисциплин (в колледжах и вузах), а затем развивать умения применять эти знания на практике. Общепринятой считается четырехфакторная структура УУД, куда входят личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные действия [7, с. 173].

Существует масса проблем, связанных с выполнением ФГОС в рамках формирования и развития УУД. Первая заключается в том, что педагогам образовательных организаций различных уровней (от школ до высших учебных заведений) по-прежнему с трудом удается развивать у современных обучаемых системность, навыки аналитического и критического мышления, общие ментальные способности, навык принятия нестандартных решений. Практика показывает, что именно набор этих компетенций позволяет значительно повысить качество усвоения обучающимися знаний по изучаемой дисциплине, развивать специальные умения и навыки. Вторая проблема связана с тем, что теоретический материал излагается бессистемно, зачастую отсутствует четкая структура понятий, предметов и явлений действительности, не прослеживается их взаимосвязь и согласованность структурных компонентов, недостаточно представлены опоры на наглядные модели, отражающие содержание учебных тем, строение отдельных объектов изучения и т.д. В ограниченном числе учебных заведений современной России педагоги находят силы и время на целенаправленное развитие у обучаемых логического и образного мышления. Именно поэтому многие российские студенты с трудом пишут хорошие сочинения на родном языке, а в письменных заданиях на иностранном языке (Writing Skills) в формате международных экзаменов (например, IELTS, TOEFL) и вовсе лишь малая часть получает достойный балл, т.к. логичность и последовательность изложения мыслей (то, что в английском называется coherence and cohesion) оставляет желать лучшего.

Моделирование как метод научного исследования и познания способен помочь в решении поставленной задачи по структурированию предметного содержания преподаваемых учебных дисциплин, по развитию у обучаемых умения системного мышления. Сущность структурирования предметного содержания целесообразно рассматривать на основе общего понимания данного процесса. В психолого-педагогическом понимании структурирование – это «*стратегия организации разрозненной информации в процессе ее запоминания, в результате которой элементы запоминаемого материала связываются по смыслу в целостную группу или несколько таких групп*» [8]. Опираясь на данное определение, структурирование предметного содержания можно представить в упрощенной схеме как взаимосвязь дидактических единиц в рамках одного или нескольких предметов и непосредственно содержания учебной дисциплины (рис. 1).

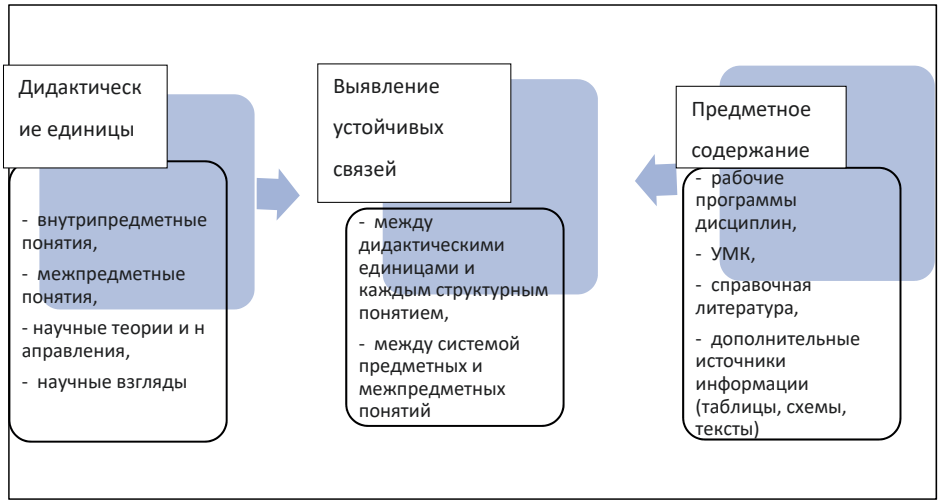


Рис. 1. Структурирование предметного содержания

При освоении любой дисциплины у обучаемых должны формироваться знания, однако если предметное содержание предъявляется педагогом в неструктурированном виде или у обучаемых не развивается умение структурировать полученные ранее знания с новыми, то добиться определенного уровня качества знаний обучаемых будет чрезвычайно сложно. Это еще раз доказывает, что метод моделирования можно использовать на практике как одно из дидактических средств структурирования предметного содержания учебной дисциплины посредством расширения знаний теоретического материала и развития у обучаемых собственных умений структурировать знания при изучении дисциплины (предмета). Логические умения в этом случае будут играть решающую роль в процессе структурирования знаний или любой иной информации, т.к. невозможно добиться достоверных результатов без опоры на законы логики.

Применение моделирования дает возможность преподавателю создавать учебные модели на основе прямого действия:

1) расширяя понятийный аппарат обучаемых через введение нового теоретического материала каждого раздела учебного пособия или рабочей программы дисциплины посредством отражения системы понятий / знаний, а также их иерархии на основе применения важнейших логических операций (к ним относятся определение, категоризация, обобщение, ограничение и т.д.);

2) устанавливая и наглядно показывая логические связи между компонентами каждого понятия, предмета или явления посредством использования логических приемов (таких как анализ, синтез, сравнение);

3) структурируя научные сведения и знания обучаемых согласно их возрасту, задачам обучения, теоретической и практической значимости;

Кроме того, в системе обучения возможно создавать учебные модели по принципу обратной связи, т.е. через использование готовых моделей для решения следующих задач:

1) воспроизведение учащимися ранее приобретенных знаний на основе анализа предложенных моделей и установления взаимосвязей их составных элементов;

2) демонстрация структуры изучаемых понятий и составление обучаемыми характеристик этих понятий, описание структурных элементов и закономерностей между ними;

3) установление причинно-следственных связей, которые можно обнаружить в процессе анализа моделей изучаемых понятий, предметов, явлений и т.д.

Структурирование предметного содержания дисциплины «Иностранный язык» может служить отличным примером того, как выявление устойчивых связей помогает сформировать понятийный аппарат не только по данной дисциплине (грамматический строй иностранного языка, лексическое наполнение высказываний, коммуникативная направленность и т.д.), но активно включать в образовательный процесс межпредметные понятия, развивать системность в ходе приобретения знаний о мире (уже не на родном, а чужом языке, что делает процесс изучения данной дисциплины более комплексным, расширяя границы познания о микро- и макромире человека). Учебно-методические комплексы, готовые к использованию, не всегда удовлетворяют требованиям преподавателей дисциплины «Иностранный язык», особенно в системе среднего и высшего профессионального образования, но возможность использования аутентичных материалов из многочисленных источников позволяет до бесконечности расширять устойчивые связи (как внутрипредметные, так и надпредметные). При этом метод моделирования можно применять не только для создания опорных сигналов, блок-схем, карт памяти по изучаемым темам профессионального характера на иностранном языке, но и использовать моделирование задач для обучающихся с целью развития их иноязычных навыков и умений. В этой связи концепцию коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, разработанную Е.И. Пассовым, можно считать одной из краеугольных, т.к. принцип ситуативности, согласно которому моделирование коммуникативной ситуации на уроке, как никакой другой способ, способен развивать способности студентов к решению задач профессионального характера в их будущей деятельности [9, с. 124]. Данный принцип позволяет придать практически любому заданию коммуникативный характер, развивать у обучаемых потенциал языковых средств в процессе реального общения. В этой связи включение элементов учебных деловых игр, мини-кейсов и в целом кейс-анализа, например, в ходе обучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», нельзя переоценить [10, с. 2190].

Делая вывод о достижении целей, стоящих перед педагогом, практикующим метод моделирования в ходе учебной иноязычной деятельности, нужно отметить следующее:

1) через активизацию потенциала языковых средств (использование моделей теоретического характера – учебные деловые игры – решение кейсов профессионального характера) возможно переходить к моделированию более высокого уровня, а именно – к моделированию языковой среды учебного заведения, где интеграция знаний, умений, навыков и развитие личности могут выступать и в роли цели, и в роли инструментов познавательной деятельности [11; 12];

2) изменения в развитии обучаемых в ходе применения метода моделируемых дидактических единиц происходят за счет модификации ее компонентов (например, целей, задач, предметных действий, дидактического наполнения, мотивации, аудиторной/внеаудиторной работы и т.д.) и направлено на самостоятельное иноязычное развитие индивида.

Библиографический список

1. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва, 1999.
2. Делимова Ю.О. *Моделирование в педагогике и дидактике.* Available at: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf
3. *Фундаментальное ядро содержания общего.* Под редакцией В.В. Козлова, А.М. Кондакова. Москва, 2011.
4. Туленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в формировании универсальных учебных действий. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2019; №5-1: 15 – 19.
5. Фадеева О.В., Сергунина С.В. Научно-методическое обеспечение программы подготовки магистрантов. *Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения:* материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018: 960 – 964.
6. Звягинцева Е.П. Инвертирование единиц учебных ситуаций в процесс иноязычной подготовки аспирантов. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 1: 48 – 52.
7. Широкий В.А. Универсальные учебные действия: научно-методические подходы к содержанию и структуре. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; № 2: 172 – 174.
8. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике*, 2013. Available at: http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/
9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону: Феникс, Москва: Глосса-Пресс, 2010.
10. Дробышева Н.Н., Звягинцева Е.П. Учебные деловые игры на уроке английского языка в вузе экономической направленности как средство активизации творческой деятельности студентов квазипрофессиональной среде. *В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки*. 2014; № 11.6 (59): 2176 – 2190.
11. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.
12. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva, 1999.
2. Delimova Yu.O. *Modelirovanie v pedagogike i didaktike.* Available at: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf
3. *Fundamental'noe yadro soderzhaniya obschego.* Pod redakciej V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. Moskva, 2011.
4. Tulenkova L.A. Lichnostno-orientirovannyj podhod v formirovanii universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2019; №5-1: 15 – 19.
5. Fadeeva O.V., Sergunina S.V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie programmy podgotovki magistrantov. *Sovremennye problemy professional'nogo obrazovaniya: opyt i puti resheniya:* materialy 3-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2018: 960 – 964.
6. Zvyaginceva E.P. Invertirovanie edinic uchebnyh situacij v process inoyazychnoj podgotovki aspirantov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 1: 48 – 52.
7. Shirokij V.A. Universal'nye uchebnye dejstviya: nauchno-metodicheskie podhody k soderzhaniyu i strukture. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016; № 2: 172 – 174.
8. *`Enciklopedicheskij slovar' po psihologii i pedagogike*, 2013. Available at: http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/
9. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks, Moskva: Glossa-Press, 2010.
10. Drobysheva N.N., Zvyaginceva E.P. Uchebnye delovye igry na uroke anglijskogo yazyka v vuze `ekonomicheskoj napravlennosti kak sredstvo aktivizacii tvorcheskoj deyatel'nosti studentov kvaziprofessional'noj srede. *V mire nauchnyh otkrytij. Social'no-gumanitarnye nauki*. 2014; № 11.6 (59): 2176 – 2190.
11. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
12. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 03.07.20

УДК 373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00729

Matsefuk E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Social and Pedagogical College (Volgograd, Russia), E-mail: elena178@mail.ru*
Razbegaev P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru*

SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS OF EDUCATION OF PATRIOTISM. The article defines the place and role of spiritual and moral values in the modern educational process. The authors reveal the content of the category "value", present some classifications of values. The article focuses on the interpretation of the category "patriotism" as a result of the appropriation of spiritual and moral values: Man of Civilization, Fatherland and its protection, Man of labor and labor for the good of the Fatherland, traditions, responsibility and citizenship. The authors substantiate the content of the "patriotism" category, revealing the personal and social significance of these values in the philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects. The article raises a problem of expediency of the above interpretation of patriotism as the basis for its education among students in all types of educational organizations of the Russian Federation. It is emphasized that the education of patriotism is a necessary condition for the creation, development, and protection of Russian statehood.

Key words: **education, patriotism, morality, value, value attitude, value consciousness, value attitude towards the Fatherland, Man of Civilization, Man of labor, traditions, responsibility, citizenship.**

Е.А. Мацефук, *канд. пед. наук, доц., ГАПОУ «Волгоградский социально-педагогический колледж», г. Волгоград, E-mail: elena178@mail.ru*
П.В. Разбегаев, *канд. пед. наук, доц., ВА МВД России, г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

В статье обосновывается место и роль духовно-нравственных ценностей в современном образовательном процессе. Авторы раскрывают содержание категории «ценность», представляют некоторые классификации ценностей. В статье акцентируется внимание на трактовке категории «патриотизм» как результате присвоения духовно-нравственных ценностей: Человек Цивилизации, Отечество и его защита, Человек труда и труд на благо Отечества, традиции, ответственность и гражданственность. Авторы обосновывают содержание категории «патриотизм», раскрывая личностную и социальную значимость данных ценностей в философском, социологическом, психологическом и педагогическом аспектах. В статье поднимается проблема целесообразности приведенной трактовки патриотизма в качестве основы его воспитания у обучающихся во всех типах образовательных организаций Российской Федерации. Подчеркивается, что воспитание патриотизма есть необходимое условие созидания, развития, защиты российской государственности.

Ключевые слова: **воспитание, патриотизм, нравственность, ценность, ценностное отношение, ценностное сознание, ценностное отношение к Отечеству, Человек Цивилизации, Человек труда, традиции, ответственность, гражданственность.**

Закон «Об образовании» № 273-ФЗ трактует понятие «воспитание» как деятельность, направленную «на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1].

В соответствии с национальным проектом «Образование», Стратегией развития воспитания Российской Федерации на период до 2025 года, Указом Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 года одним из целевых показателей, характеризующих достижение национальных целей к 2030 году в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов», является «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [2].

Анализ нормативно-правовой базы по рассматриваемой проблеме (Конституции Российской Федерации [3], Закона «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартов [4], Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, историко-культурного стандарта, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» (авт. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.) [5] и др.) показал, что образование должно включать в себя не только актуальные знания и умения, но и воспитание на основе духовно-нравственных ценностей, способствующих формированию ответственной высоконравственной личности, гражданина, патриота, человека труда, разделяющего российские традиционные духовные ценности, бережно относящегося к культурному наследию и традициям многонационального народа, готового к мирному созиданию и защите Родины.

Духовно-нравственное воспитание личности в России осуществляется во всех типах образовательных организаций:

– в дошкольных образовательных организациях,
– общеобразовательных организациях,
– профессиональных образовательных организациях,
– образовательных организациях высшего образования,
– организациях, реализующих программы дополнительного образования.

Духовно-нравственное воспитание должно, таким образом, содействовать формированию личности на основе российских традиционных ценностей: Отечество и его защита, Человек труда и труд на благо Отечества, традиции, ответственность и гражданственность. Присвоение личностью данных ценностей лежит в основе патриотизма.

Обратимся к рассмотрению сути данного понимания патриотизма. Следует отметить, что понимание категории «патриотизм» не является однозначным; в нем синтезируется несколько смыслов. Общепризнанным является определение патриотизма как любви к своей стране или горячая защита ее интересов (П.С. Луйбенгруб).

Кононенко Б.И. представил в Большом толковом словаре по культурологии (2003 г.) понятие «патриотизм» как «нравственный принцип, нравственная норма и нравственное чувство…. Патриот – человек, выражающий и реализующий в своих поступках глубокое чувство уважения и любви к родной стране, ее истории, культурным традициям, ее народу. Как стойкое нравственное чувство патриотизм вырастает из … культурных традиций того или иного этноса, формируется в процессе овладения подрастающими поколениями языком и господствующими формами мышления, нормами и эталонами культуры и закрепляется в определенных фиксированных установках поведения благодаря общению с представителями старших поколений, одобряющих или порицающих поведение молодых» [6]. Последняя трактовка более созвучна по смыслу понимания патриотизма как процесса и результата присвоения личностью ценностей.

Ценности выступают стратегическими целями, способствующими интеграции социума, побуждающими личность осуществлять одобряемый обществом выбор в жизненно значимых ситуациях [7].

Исследователи (В.П. Тугаринов, Г.П. Выжлецов, Б.И. Додонов, О.Г. Дробницкий, А.В. Кирьякова, В.А. Караковский, Л.П. Разбегаева и др.) выделяют множество классификаций ценностей, в основу которых положены разные критерии, однако в каждой из них духовные (моральные, нравственные и т.п.) ценности «являются структурообразующими, базовыми, аккумулирующими в себе широкий круг социальных ценностей» [8, с. 132].

Отбор духовно-нравственных ценностей, составляющих основу воспитания патриотизма в данной статье, основывается на классификации Л.П. Разбегаевой. Данная классификация включает в себя следующие универсальные гуманистические ценности: Человек Цивилизации, Традиции и Новации, Отечество и Мир. Они придают активность всем остальным звеньям системы ценностей, выступают логическим центром мировоззренческой системы; они являются основой творческой поисковой работы со знанием. Сквозь призму данной классификации можно просмотреть любые ценности. В том числе и ценности, которые раскрывают содержание патриотизма. Таким образом, целесообразно утверждать, что среди множества социальных ценностей к общепризнанным относятся ценности, раскрывающие содержание понятие «патриотизм» (Отечество и его защита, Человек труда и труд на благо Отечества, традиции, ответственность и гражданственность). Рассмотрим содержательную наполняемость ценности «патриотизм».

Ключевой, высшей ценностью в данном контексте, безусловно, является Человек-патриот. Человек – это не рядовая ценность, он обладает способностью духовно-практического освоения мира. Он – субъект, который создает ценности и собственный ценностный мир, но, вместе с тем, являясь высшей ценностью, Человек как личность вступает в равноправные отношения с другими ценностями, познает их, открывает для себя богатство культуры, осознает смысложизненные проблемы. Сегодня Человек – прежде всего – ответственный субъект, свободная, яркая личность. Такой человек становится образовательным идеалом и целью современного общества.

В условиях постоянных экологических, экономических, социальных, политических, мировых кризисов наблюдается рост интереса к традициям, тогда как в прежние эпохи данное понятие трактовалось в качестве элемента сферы антропологии, истории, культуры и этнографии. С одной стороны, традиционализм сегодня – одно из активных идеологических общественных движений, с другой стороны, отмечается кризис традиций, противопоставляемых новациям. Культурный кризис современности до сих пор не привел к краху общество, государство и цивилизацию в целом благодаря охранительной функции традиций. Сохранение есть гарантирующий элемент стабилизации, устойчивости цивилизации. Традиции способствуют результативной деятельности человека труда, так как «сохраняют устойчивый стереотип» [7, с. 72], представляя собой механизм реализации культурной деятельности в обществе и государстве. Успехи современного общества, прежде всего, связаны с умением приспособления традиционных норм поведения к требованиям современности, моральных норм.

Таким образом, традиции с изменением культуры приобретают новые черты, созвучные существующей действительности. Они удерживают все положительное в культуре и передают его последующим поколениям. Вследствие этого способность сохранения традиций, привязанность к традиционному образу жизни, любовь к истории и культуре своего Отечества становится элементом воспитания патриотизма. Для патриота поддержание социальных, культурных и исторических традиций должно стать константой бытия. «Традиция – это проявление универсалий бытия, фундамент и субстанция культуры, универсальная ценность» [7, с. 71].

Патриот – обязательно Человек труда. Этот человек – созидатель и труженик, он стремится овладеть эффективным опытом, достижениями, знаниями и трудовыми навыками, новейшими средствами организации и совершенствования трудовой деятельности. Человек труда уважает себя и свой труд, результаты своего труда, работает на благо Родины; относится с уважением к чужому труду, бережет его результаты, как и свои собственные. Осознание труда ценностью, обеспечивающей благополучие Отечества, отличает Человека труда. В трудовой деятельности происходит формирование лучших нравственных качеств личности, а именно: соборность, коллективизм, доброжелательность, отзывчивость, гуманизм, миролюбие, жертвенность, совестливость, ответственность, стремление поступать по справедливости. Человек труда – это залог успехов общества, Родины, ее независимости. Такому человеку-патриоту свойственно стремление способностями и талантами служить своему народу, обществу, стране и государству, гордиться ими. Человек труда осознает Отечество как основную личностную ценность.

Современный человек, осознавая себя человеком планетарной цивилизации, идентифицирует себя, прежде всего, со своим Отечеством, культурой, страной, государством. Классическое определение Отечества звучит как – страна, отчизна, в котором человек родился и гражданином которой является. Полагаем, сегодня наиболее полным выступает понимание Отечества как страны, обладающей государственным суверенитетом, где ведущими принципами социальных отношений являются этносоциальная толерантность и гражданская ответственность личности. Следовательно, гражданственность, «идентифицируя гражданина с Отечеством, выступает базой как для самореализации … гражданина, так и для воспроизведения на основе преемственности жизни общества и государства в целом» [7, с. 74]. Таким образом, исходя из вышесказанного правомерно утверждать, что определяющим качеством гражданина является ответственность.

Ответственность – междисциплинарная категория, не имеющая общепринятого определения. Ответственность может быть внешней (социальной) и внутренней (личностной); ретроспективной (вина за совершенные действия) и перспективной (обязанности); неосознанной (совесть) и осознанной (понимание субъектом значимости и последствий своей деятельности).

В философском смысле «ответственность» трактуется в аспекте категорий «смысл», «свобода», «совесть», «мораль» (Каган М.С., Канке В.А., Тугаринов В.П., Франкл В., Ясперс К. и др.).

«С социологической точки зрения ответственность – это система, регулирующая социальные отношения на основе социальных норм, через различные формы социального контроля (общественное мнение, закон, религия и др.)» [9, с. 105].

С точки зрения психологии ответственность трактуется как психическое новообразование, базовая часть и форма демонстрации социальной активности личности. Основа для ее развития – способности изменять себя и окружающую действительность (Д.И. Фельдштейн). При этом ответственность может проявляться как ответственность за себя, других (коллектив) или общество (и государство) в целом.

Педагоги связывают ответственность с организованностью и дисциплиной; отмечают ответственность как одно из важнейших качеств личности; выделяют личную и коллективную ответственность.

Мы понимаем ответственность в качестве универсального нравственного регулятива, позволяющего личности осуществлять одобряемый социумом выбор, то есть как социально значимую ценность [10].

Педагоги-исследователи раскрывают сущность ответственности через категории «долг», «гражданственность», «гражданская ответственность», «гражданская позиция» (Ковешникова О.Т., Сухомлинский В.А. и др.) [11]. Д.В. Кириллов определяет гражданскую ответственность как способность личности воздействовать на действительность, принимать самостоятельные решения с точки зрения социальных норм и отвечать за последствия своих действий. Гражданская ответственность, таким образом, «является механизмом, регулирующим исполнение гражданином своих прав и обязанностей» [12, с. 11].

Можно утверждать, что ответственность в современном мире становится основным принципом гуманизма и патриотизма, а ответственный субъект – доминантой в ценностной картине гражданина и патриота. Патриот тяготеет к тому, чтобы быть ответственным гражданином и членом демократического, гражданского общества, ибо его гражданская активность становится предпосылкой и органическим продолжением инициативной и свободной трудовой деятельности.

Следует отметить, что знания о традициях, культуре и истории своего Отечества – не равны ответственности, гражданственности и патриотизму. Нравственная, ценностно-ориентированная личностная позиция возникает не в результате внешних воздействий, а как итог организации практики, в которую он включен [13; 14].

Воспитание патриотизма, в итоге, происходит в результате интериоризации рассматриваемых духовно-нравственных социальных ценностей в процессе их присвоения. Можно утверждать, что в основе воспитания патриотизма – ответственность, гражданская активность и сознательное принятие идеалов государства и общества, выраженных в социально и личностно значимых ценностях, потребностях и убеждениях.

Следует отметить, что только в единстве присвоенные ценности отличают патриота. При этом патриотизм – это не просто совокупность сформированных ценностных отношений к ценностям «Отечество», «традиции», «труд», «ответственность» и «гражданственность», но, прежде всего, интегральная характеристика личности.

Процесс воспитания патриотизма – это не просто усвоение знаний. Знание без ценностной составляющей выступают как информация, утрачивают развивающий потенциал и целостность. Ценностная составляющая образования придает значение и смысл усваиваемым знаниям, нацеливает личность на активную деятельность в социуме, то есть на реализацию ее гражданской ответственности. Таким образом, можно утверждать, что процесс современного образования – прежде всего, присвоение духовно-нравственных ценностей, результатом чего является ценностное сознание обучающихся.

Процесс патриотического воспитания станет более результативным при наличии сформированной у личности системы ценностных отношений, ценностного сознания.

Духовно-нравственные ценности, таким образом, являются основой патриотизма, что позволяет сформулировать цель воспитательного процесса, определить его содержание и подвести к желаемому результату.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция от 08.06.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Указ от 21 июля 2020. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/63728
3. *Конституция Российской Федерации.* Available at: http://constrf.ru/
4. *Федеральные государственные образовательные стандарты.* Available at: http://fgos.ru/
5. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Available at: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html
6. *Академик. Словари и энциклопедии на Академике*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/2096/%D0%9F%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%BC
7. Разбегаева Л.П. *Ценностные основания гуманитарного образования*. Волгоград: Перемена, 2001.
8. Мацефук Е.А., Разбегаев П.В. Информация как ценность в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 131 – 134.
9. Мацефук Е.А., Разбегаев П.В. Ответственность как ценность: теоретический аспект. *Вестник Волгоградской академии МВД России.* 2014; № 2 (29): 104 – 108.
10. Мацефук Е.А., Разбегаева Л.П. *Ценностное отношение к ответственности: сущностные и процессуальные характеристики.* Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
11. Ковешникова О.Т. Гражданственность как ориентир современного школьного образования. *Современное российское образование: идеи, инновации, опыт:* материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х ч. Волгоград: «Темпора», 2019; Ч. 2: 69 – 74.

12. Кириллов Д.В. *Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2005.
13. Мацефук Е.А., Разбегаев П.В. Проблема формирования ценностного сознания личности обучающегося: теоретический аспект. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 283 – 285.
14. Соловцова И.А., Соловцова И.А., Сергеев Н.К. и др. Духовно-нравственное воспитание в современной школе: теоретические аспекты и практика организации. *Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития:* монография. Волгоград: Перемена, 2016: 90 – 104.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya ot 08.06.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Ukaz ot 21 iyulya 2020. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/63728
3. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*. Available at: http://constrf.ru/
4. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty.* Available at: http://fgos.ru/
5. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Available at: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html
6. *Akademik. Slovari i `enciklopedii na Akademike*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/2096/%D0%9F%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%BC
7. Razbegaeva L.P. *Cennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya*. Volgograd: Peremena, 2001.
8. Macefuk E.A., Razbegaev P.V. Informaciya kak cennost' v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 131 – 134.
9. Macefuk E.A., Razbegaev P.V. Otvetstvennost' kak cennost': teoreticheskij aspekt. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2014; № 2 (29): 104 – 108.
10. Macefuk E.A., Razbegaeva L.P. *Cennostnoe otnoshenie k otvetstvennosti: suschnostnye i processual'nye harakteristiki*. Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
11. Koveshnikova O.T. Grazhdanstvennost' kak orientir sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe rossijskoe obrazovanie: idei, innovacii, opyt:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h ch. Volgograd: "Tempora", 2019; Ch. 2: 69 – 74.
12. Kirillov D.V. *Formirovanie grazhdanskoj pozicii starsheklassnikov v obuchenii gumanitarnym disciplinam*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2005.
13. Macefuk E.A., Razbegaev P.V. Problema formirovaniya cennostnogo soznaniya lichnosti obuchayuschegosya: teoreticheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 283 – 285.
14. Solovcova I.A., Solovcova I.A., Sergeev N.K. i dr. Duhovno-nravstvennoe vospitanie v sovremennoj shkole: teoreticheskie aspekty i praktika organizacii. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie: istoriya, modernizaciya, tendencii razvitiya:* monografiya. Volgograd: Peremena, 2016: 90 – 104.

Статья поступила в редакцию 04.08.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00730

Rasumov V.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: vakha66@mail.ru*
Akhmadova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: akhmadova-64@mail.ru*

FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article examines the formation of students' information culture in the context of digitalization of education. The paper shows that in modern society there is a need for digitalization of cultural values and the transfer of knowledge, accompanied by a number of problems: cognitive impoverishment of society; the definition of the cultural value of knowledge and its commercialization; the difficulty of separating meaningful knowledge from the aggregate information field of society for transmission to its future generations; insufficient computer security to protect knowledge; digitalization of tacit knowledge; digital divide and digital divide, etc. The authors conclude that in the Russian Federation, education information is also one of the most relevant trends of the present: the need for continuous learning is recognized, personalized educational trajectories are introduced, various e-learning tools, distance education models, etc. are being introduced everywhere.

Key words: **information culture, student, digital divide, distance learning.**

В.Ш. Расумов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: vakha66@mail.ru*
З.М. Ахмадова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: akhmadova-64@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изучен вопрос формирования информационной культуры студентов в контексте цифровизации образования. Выявлено, что в современном обществе возникает необходимость цифровизации культурных ценностей и передачи знаний, сопровождаемая рядом проблем: когнитивным обеднением общества; определением культурной ценности знания и его меркантилизацией; трудностью выделения значимого знания из совокупного информационного поля общества для трансляции его будущим поколениям; недостаточностью компьютерной безопасности для защиты знания; цифровизацией неявного знания; цифровым разрывом и цифровым неравенством и т.п. Авторы делают вывод о том, что в Российской Федерации информатизация образования также является одним из самых актуальных трендов настоящего времени: признана необходимость непрерывного обучения, вводятся персонализированные образовательные траектории, повсеместно внедряются различные инструменты электронного обучения, модели дистанционного образования и т.д.

Ключевые слова: **информационная культура, студент, цифровое неравенство, дистанционное обучение.**

Отличительными особенностями современного общества являются его сетевая организация и информационно-коммуникативная направленность, что обусловливает стремительно нарастающую технологизацию социального пространства. В таком обществе понятие «информационная культура» отражает особый уровень цифровой грамотности и компетентности. Ранее человеку не требовалось умения эффективно работать с большими базами данных, вести поиск, отбирать и обрабатывать нужную информацию с использованием информационных технологий, но сегодня это все более прочно входит в общественную жизнь. Образовательная среда организаций высшего образования также претерпевает серьезные трансформации в информационном обществе, находясь под действием глобальных образовательных трендов: виртуализация образовательной среды, смешанное и дистанционное обучение, разработка моделей цифрового университета, продвижение культуры инноваций, использование «больших данных» и технологий искусственного интеллекта для оценки успеваемости и персонализации образовательных траекторий, расширение сотрудничества между образовательными, научными и бизнес-организациями, развитие педагогики сотрудничества, распространение идеологии непрерывного образования, создание индивидуальных образовательных траекторий и т.д.

В современных исследованиях мы все чаще встречаем позицию, согласно которой проблема цифрового барьера, т.е. различия в доступе к технологиям, становится менее актуальной, а на смену ей приходит проблема цифрового неравенства – различия в благах, получаемых от использования Интернет-технологий, разрыва между уровнями владения определенными Интернет-навыками. Авторы часто описывают цифровое неравенство как расслоение общества и государства по возможности получать и использовать информацию, передаваемую с помощью новых информационно-коммуникационных технологий, и указывают, что оно преодолевается с помощью изменения ментальности граждан и социальных институтов, а также благодаря целенаправленной политике государства. Таким образом, цифровой разрыв становится социальной проблемой, которую не

решить чисто техническими средствами – предоставлением всеобщего физического доступа к Интернет-технологиям.

Формирование информационной культуры молодежи зачастую происходит хаотично, и уже в университете могут выявляться определенные пробелы в информационных компетенциях. Между тем студенты являются полноправными участниками образовательного пространства вуза, и их активность может стать ресурсом его развития. Таким образом, существует необходимость системного рассмотрения особенностей и проблем формирования информационной культуры современных студентов в контексте обозначенных выше трендов и угроз.

В современном обществе главной движущей силой социально-экономического развития выступает человеческий капитал. Это не только один из основных инструментов подъема любой национальной экономики, но и важнейший фактор национальной безопасности. Так, в стратегии развития России на период до 2025 года восстановление человеческого потенциала обозначено среди наиболее приоритетных целей программы, а проблема формирования, сохранения и развития человеческого капитала входит в разряд первоочередных задач государственной социально-экономической политики. Крайне важной средой, где происходит развитие и совершенствование, «взращивание» человеческого капитала, является система высшего образования. В русскоязычной среде, помимо термина «цифровое неравенство» (или информационное неравенство), также используются термины «цифровой разрыв» и «цифровой барьер», причем они могут использоваться как синонимично, так и для разграничения различных социальных процессов. Термины «цифровой разрыв» («цифровой барьер») и «цифровое неравенство» наполняются разным содержанием, когда нужно подчеркнуть различие в проблемах непосредственного доступа к Интернет-технологиям и их использования. В современных исследованиях мы все чаще встречаем позицию, согласно которой проблема цифрового барьера, т.е. различия в доступе к технологиям, становится менее актуальной, а на смену ей приходит проблема цифрового неравенства – различия в благах, получаемых от использования Интернет-технологий, разрыва между уровнями владения определенными Интернет-навыками. Конечно, это более справедливо для развитых стран (согласно данным за 2019 год, более 85 процентов жителей Европы и почти 90 процентов жителей Северной Америки имеют доступ к Интернету), однако и в развивающихся странах виден рост доступности технологий. К сожалению, простое увеличение количества людей, владеющих телекоммуникационным навыками, не устраняет неравенства, а лишь порождает его новые уровни, поэтому в современной литературе активно исследуется эволюция цифрового неравенства. В частности, говорится о выделении различных уровней цифрового неравенства. Цифровой разрыв становится социальной проблемой, которую не решить чисто техническими средствами – предоставлением всеобщего физического доступа к Интернет-технологиям. Однако один из инструментов преодоления цифрового разрыва – это формирование в образовательной среде адекватной информационной культуры.

Существуют различные подходы к определению понятия «информационная культура». В более широком смысле информационную культуру можно определить как «степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: её получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании» [1]. В более узком смысле, информационная культура – это «уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию» [2].

Изучение информационный культуры студентов в настоящий момент является актуальным и популярным направлением исследований в социально-гуманитарных науках, причем активно рассматриваются как специфика информационный культуры студентов в целом, особенно в контексте цифровизации образования, так и особенности формирования культуры студентов отдельных специальностей или в определенных аспектах. Еще один современный термин, смыкающийся с информационной культурой, но не синонимичный – это «цифровая культура» (digital culture). Философ Р. Гир определяет ее следующие образом. В онтологическом смысле цифровая культура – это особая форма бытия, «третья природа», в отличие от «второй природы» (просто культуры), в рамках которой на смену аналоговому отражению информации приходят цифра. В аксиологическом смысле это набор ценностей современного информационного общества, закодированных в цифре, воплощенных в технических системах и транслируемых с помощью коммуникативных механизмов. С позиции социально-психологического подхода цифровая культура исследуется как система новых человеческих практик, вызванных процессом цифровизации общественной жизни и публичного пространства.

Помимо вышеперечисленного, понятие «цифровая культура» отражает особый уровень цифровой грамотности и компетентности. Ранее человеку не требовалось умение эффективно работать с большими базами данных, вести поиск, отбирать и обрабатывать нужную информацию с использованием информационных технологий, и лишь сегодня это все более прочно входит в общественную жизнь.

Следует различать цифровую и компьютерную грамотность. Компьютерная грамотность – это, скорее, техническое умение, владение компьютером, знание минимальных основ информатики, освоение необходимых в повседневной практике программ. Цифровая грамотность показывает степень владения цифровыми инструментами (способность наладить коммуникацию с помощью видеоконференций, настроить рабочую программу и т.д.) [3]. А.В. Шариков предлагает четырехкомпонентную модель цифровой грамотности: первый компонент – технико-технологические возможности, второй компонент – коммуникативные возможности, третий компонент – технико-технологические угрозы, четвертый компонент – социопсихологические угрозы. Одно из ключевых свойств цифровой грамотности – критическое восприятие информации [4]. В историческом плане цифровая грамотность базируется на информационной грамотности, под которой традиционно понимают способности и умение человека рационально оценивать свои информационные потребности для последующего извлекания, оценивания и эффективного использования информации с заданными целями.

Таким образом, на наших глазах происходит грандиозный процесс погружения традиционной культуры в цифровую среду, где привычная культура безвозвратно теряет часть своих характеристик и формирует новые. Но это не линейный процесс обретения нового качества, а фундаментальный скачок в развитии, где используются высокоразвитые информационные технологии, приводящие в конечном итоге к формированию самостоятельно, оригинально мыслящей личности, вооруженной прочными навыками работы на цифровом поле и ориентированной на цифровой формат восприятия информации. Входя в виртуальный мир, человек сталкивается с новым информационным бытием, которое постепенно начинает вытеснять из его жизни бытие реального мира, конструировать в сознании особую реальность. Новый мир цифры становится неотъемлемой составной частью повседневного мира человека и общества, что, в свою очередь, требует адекватной информационной культуры.

Трансформация образовательного процесса в условиях цифровизации публичного пространства и развития цифровой экономики уже несколько лет является важной темой обсуждения как в академических кругах, так и в сфере государственной политики. Открытое образование подразумевает построение такой системы обучения, основу образовательного процесса в которой составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность удаленного и личного контакта с преподавателем [5]. Ее отличает открытое поступление (без анализа исходного уровня знания, без вступительных испытаний), открытое планирование процесса обучения, свобода выбора преподавателя, ритма и темпа обучения и т.д.

Открытое образование отличает гибкий доступ к обучению, преодолевающий географические, временные и социальные ограничения. Открытость как новое качество образования кардинально меняет его природу и смыслы:

1) нарастают гибкость и вариативность обучения, персонализируются образовательные траектории и становится популярной модульная структура курсов;

2) дистанционные технологии позволяют преодолевать образовательные барьеры и информационное неравенство между странами, народами, культурами, а технологии виртуальной и дополненной реальности способствуют возникновению новых образовательных пространств;

3) участники процесса обучения могут не только получать, но и передавать информацию: таким образом иерархичность сменяется сетевой организацией, возникает обратная связь между обучающимися, между преподавателем и обучающимся, между обучающимся и властными структурами, между обучающимся и научным сообществом.

Последние несколько лет обсуждаются различные варианты развития системы образования в цифровом мире, различающиеся и по степени государственного участия: в одних моделях государство полностью берет под контроль цифровые системы образования, в других все вопросы решает рынок. Так, одна из подобных моделей представляет будущее системы образования в форме разделения трех основных компетенций между ведущими университетами, компаниями – производителями готовых образовательных продуктов и глобальными образовательными платформами, где первые занимаются генерацией знаний и подготовкой научно-исследовательских кадров, вторые создают линейки готовых образовательных продуктов, а третьи осуществляют трансляцию этих продуктов для потребителя. Таким образом, разработка специальных систем и программ становится прерогативой учебного заведения.

Нарастающая цифровизация сталкивается с рядом проблем: от знакомых и понятных, например, необходимости развития цифровой грамотности, до таких, которые пока даже не могут быть описаны в полной мере, среди них – нарастание цифрового неравенства и переосмысление роли преподавателя.

Современный рынок предлагает огромный выбор систем организации электронного обучения, использующих различные подходы и технологии. Одно из направлений развития новых технологий связано с различными вариантами виртуализации, автоматизации и роботизации педагогического процесса. Достаточно широкое распространение получили системы виртуального тьюторства. С развитием технологий искусственного интеллекта такие наставники могут все лучше и лучше взаимодействовать с обучающимися, анализируя ответы учеников и обеспечивая адекватную обратную связь.

Обеспечение предельной доступности образования связывается, прежде всего, с совершенствованием всей системы информационно-коммуникационных

средств и развитием технологий дистанционного обучения. Расширение возможностей дистанционного образования является одним из направлений в преодолении цифрового неравенства (цифрового барьера, цифрового разрыва). С одной стороны, дистанционные технологии повышают инклюзивность образования, позволяя обеспечить доступ к образовательным ресурсам тем, кому ранее они не были доступны в силу географических обстоятельств или проблем со здоровьем. С другой стороны, в современном обществе проблемой становится не столько разница в уровне доступа к технологиям, сколько разрыв между уровнем владения этими технологиями и различиями в получаемых от технологий б лагах.

Дистанционные технологии – прекрасный инструмент обучения, но его повсеместное использование не лишено ряда угроз, вызванных, впрочем, не только самим дистанционным механизмом обучения, но и сопряженными процессами – идеологией открытого образования и нарастающим процессом коммерциализации образования. Некоторые угрозы очевидны – имеющиеся технические уязвимости позволяют учащимся прибегать к различного рода нечестным практикам, а отсутствие надлежащего контроля увеличивает соблазн ими воспользоваться. Недостаточная адаптация обучающих материалов под дистанционную форму приводит к имитации процесса обучения и со стороны вуза, и со стороны учащегося, способствуя все большему превращению образования в образовательный симулякр, что и так наблюдается в ходе повышения скорости коммерциализации образования. Как отмечают отечественные исследователи, существует спрос на неподкрепленные знаниями «корочки» и предложение в ответ на этот спрос в виде имитации институтов образования. В итоге обладатели таких «симулякров знаний» могут получить преимущество в борьбе за рабочее место, а квалифицированные специалисты и потребители их продукции или услуг окажутся пострадавшими. С другой стороны, распространение дистанционных технологий в русле идеологии открытого образования может стать ответом на коммерциализацию знаний, но и такой сценарий развития имеют свои темные стороны.

Таким образом, в Российской Федерации информатизация образования также является одним из самых актуальных трендов настоящего времени: признана необходимость непрерывного обучения, вводятся персонализированные образовательные траектории, повсеместно внедряются различные инструменты электронного обучения, модели дистанционного образования и т.д.

Библиографический список

1. Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики. *НТИ*. Серия 1. 1994; № 7: 3.
2. Медведева Е.А. Основы информационной культуры. *Социологические исследования*. 1994; № 11: 52 – 67.
3. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности. *Современные исследования социальных проблем*. 2017; Т. 8, № 6-2: 35 – 38.
4. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности. *Журнал исследований социальной политики*. 2016; Т. 14, № 1: 87 – 98.
5. Открытое образование. *Циклопедия*. Available at: http://cyclowiki.org/wiki/

References

1. Semenyuk `E.L. Informacionnaya kul'tura obschestva i progress informatiki. *NTI*. Seriya 1. 1994; № 7: 3.
2. Medvedeva E.A. Osnovy informacionnoj kul'tury. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1994; № 11: 52 – 67.
3. Berman N.D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2017; T. 8, № 6-2: 35 – 38.
4. Sharikov A.V. O chetyrehkomponentnoj modeli cifrovoj gramotnosti. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki*. 2016; T. 14, № 1: 87 – 98.
5. Otkrytoe obrazovanie. *Ciklopediya*. Available at: http://cyclowiki.org/wiki/

Статья поступила в редакцию 03.07.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00731

Chemerilova I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chuvash State University (Cheboksary, Russia), E-mail: irina737983@mail.ru*
Ivanova E.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Faculty of Management and Social Technologies, Chuvash State University n.a. I.N. Ulyanov (Cheboksary, Russia), E-mail: ivanova_ek_chuvsu@mail.ru*

MODERN PRACTICE OF SUPPORTING FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION. Comprehensive support for families raising children with disabilities is extremely relevant in an inclusive practice. The purpose of the research is to generalize the current experience of supporting families raising children with disabilities, to highlight the main difficulties and problems which are faced by parents of children with special educational needs in inclusive education. The article reveals the main types of family support and their corresponding technologies, describes methods and techniques of working with parents on the example of the Chuvash Republic. The implementation of research tasks is achieved on the basis of an analysis of scientific literature, generalization of modern experience of working with the family of various state institutions, questionnaires, and the use of methods of mathematical statistics. The results of the study deepen the understanding of the current problems of the process of accompanying a family raising a child with disabilities in an inclusive practice at the republican level and contribute to the improvement of this process.
Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00765.
Key words: **inclusive practice in education, families raising children with disabilities, technologies, methods and methods of working with parents, rehabilitation technologies.**

И.А. Чемерилова, *канд. пед. наук, доц., Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, E-mail: irina737983@mail.ru*
Е.К. Иванова, *д-р пед. наук, проф., Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, E-mail: ivanova_ek_chuvsu@mail.ru*

СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00765.

В условиях инклюзивной практики комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, представляется крайне актуальным.

Цель исследования – обобщить современный опыт в области сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, выделить основные трудности и проблемы, с которыми сталкиваются родители детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. В статье раскрыты основные виды сопровождения семьи и соответствующие им технологии, охарактеризованы методы и методики работы с родителями на примере Чувашской Республики. Реализация исследовательских задач достигнута на основе анализа научной литературы, обобщения современного опыта работы с семьей различных государственных институтов, использования методов математической статистики. Результаты исследования углубят представления о современных проблемах процесса сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивной практики на уровне республики и будут способствовать совершенствованию данного процесса.

Ключевые слова: **инклюзивная практика в образовании, комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.**

Современная социальная политика нашего государства направлена на обеспечение всесторонних условий, необходимых для полноценной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, с отклонениями в развитии, их полноценной реабилитации, успешной социализации и интеграции в современную общественную жизнь. Семьям, воспитывающим таких детей, необходима помощь и поддержка в процессе жизнедеятельности и воспитания детей

со стороны специалистов, государственных и общественных структур, реализуемая в виде комплексного сопровождения. Изучение научных источников по теме исследования позволяет нам констатировать, что проведено достаточно много исследований, посвященных изучению семьи, воспитывающей детей с ОВЗ [1 – 10]. В частности, изучались различные аспекты психологического и психолого-педагогического сопровождения семьи [2; 5], реабилитационная активность исследуемой семьи [3], пути формирования социально-педагогических компетенций родителей [6]; личностные особенности и адаптивные ресурсы родителей [10]. Представлен опыт психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с ОВЗ, в ходе реализации образовательной программы обучающих курсов [4], опыт взаимодействия педагога-психолога с родителями [9], пути формирования социально-педагогических компетенций родителей [6]; модели комплексной психолого-психотерапевтической абилитации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии [7].

На наш взгляд, сейчас стоит задача обобщения современной практики сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования, определения основных проблем и трудностей этого процесса.

Под комплексным сопровождением семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, мы понимаем систему деятельности специалистов различного профиля, направленную на оказание помощи родителям в воспитании ребенка, коррекционно-развивающей работы с ним, создания условий для интеграции ребенка в общество. В целом комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, представляет собой комплекс реабилитационных мероприятий, различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских технологий, позволяющих реализовать задачи сопровождения.

Анализ научной литературы по теме исследования и опыт современной инклюзивной практики позволяет выделить следующие виды сопровождения: психолого-педагогическое, социальное, информационно-просветительское, однако это деление относительно, поскольку в реальной жизни данные направления чаще всего осуществляются в комплексе. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, заключается в совместной командной деятельности различных специалистов (психологов, педагогов, социальных педагогов, дефектологов, тьюторов и др.), направленной на создание благоприятных условий для развития детей, их обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием здоровья. Данный вид сопровождения включает следующие технологии:

– оценку адаптационно-реабилитационного потенциала семьи, уровня психолого-педагогической культуры родителей, выявление причин и механизмов проблем семьи для построения эффективной программы сопровождения семьи и разработки ее стратегии и тактики;

– разработку адаптивных образовательных программ по каждой учебной дисциплине или компетенции; привлечение родителей к процессу разработки индивидуального образовательного маршрута, помощь в ее понимании и освоении;

– организацию и проведение междисциплинарных консилиумов специалистов с целью выстраивания и оценки стратегий психолого-педагогического сопровождения ребенка, выработки рекомендаций, стимулирование членов семьи к активному решению возникающих проблем;

– психокоррекционную работа с родителями;

– *обучение эффективной внутрисемейной коммуникации всех членов семьи, способствующей формированию адекватной самооценки и дающей возможность получать эмоциональную поддержку;*

– проведение социокультурных мероприятий для семей с целью оптимизации психологического состояния и преодоления социальной изоляции (посещение театра, библиотеки, музеев, организация праздников и мастер-классов для родителей);

– технологию тьюторского сопровождения, заключающуюся в консультировании детей и родителей по различным вопросам выбора и освоения образовательных программ, построения индивидуального образовательного маршрута, продолжения образования.

Социальное сопровождение семьи осуществляется специально созданными государственными структурами, обладающими достаточными ресурсами и устойчивыми межведомственными и междисциплинарными связями для оказания своевременной и комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.

Анализ инновационного опыта поддержки и сопровождения семей с детьми с ОВЗ, в том числе детьми-инвалидами в нашей стране, показал, что накоплен достаточно интересный и эффективный опыт в этой сфере. Например, в отдельных муниципалитетах созданы участковые социальные службы на базе комплексных центров социального обслуживания для реализации программ сопровождения семей, которые занимаются выявлением случаев семейного неблагополучия, оказанием поддержки нуждающимся семьям и детям.

Есть опыт ответственности центров социального обслуживания за реализацию утвержденной ИПР, в котором данные центры самостоятельно определяют и направляют ребенка-инвалида в соответствующие учреждения для прохождения социально-средовой, социально-педагогической, социально-психологической, социокультурной, социально-бытовой реабилитации, участия в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях. К современным формам, методам и технологиям социального сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, относятся следующие:

– технология картографирования ресурсов территории для организации службы социального сопровождения семей;

– технология домашнего визитирования семей, позволяющая привлечь семью к практическому сотрудничеству, способствовать профилактике социальной изолированности;

– технология организации службы персональных помощников «Интеграционный консультант» для проведения индивидуальной работы с семьей;

– создание служб семейного консультирования, в том числе консультирования в онлайн-режиме с помощью сети Интернет;

– семейные клубы психологической, социально-правовой направленности;

– создание сети консультативно-обучающих кабинетов для родителей, позволяющих обучить родителей навыкам ухода за детьми, методам и навыкам развивающих занятий с детьми, применение современных технических средств реабилитации в домашних условиях, оказание родителям доступной, бесплатной, качественной, многофункциональной помощи;

– организация выездных консультативных междисциплинарных команд в составе дефектолога, психолога, социального педагога, невролога и др.) для работы в отдаленных районах для проведения занятий и реабилитационных мероприятий с детьми и консультаций, тренингов и семинаров с родителями;

– реализация программ правовой поддержки родителей через создание специализированных социально-правовых сайтов для родителей, проведение обучающих семинаров, тренингов, деловых игр, дискуссий;

– реализация программ повышения компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях дистанционного образования.

Информационно-просветительское сопровождение предполагает информирование родителей всех обучающихся о ценностных смыслах инклюзивного образования, а также просвещение родителей по вопросам развития детей, имеющих ограничения возможностей.

Для оказания различных видов помощи детям с ОВЗ и их семьям созданы различные организации. В Чувашской Республике действуют 23 комплексных центра социального обслуживания населения, 5 социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, один из которых является специализированным для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, муниципальные центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи (центры психолого-медико-социально-педагогического сопровождения), призванных оказывать все указанные виды помощи. Психологическую помощь родителям оказывают также пять Центров диагностики и консультирования, 2 Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

Деятельность реабилитационных центров для детей состоит в том, что они предоставляют семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, в том числе детей-инвалидов, социально-бытовые, социально-медицинские, социально-психологические услуги. Например, в БУ «Реабилитационный центр для детей Минтруда Чувашии» организовано систематическое наблюдение для выявления отклонений в состоянии здоровья, содействие в проведении оздоровительных мероприятий; проводится консультирование по социально-медицинским вопросам.

Предусмотрено оказание помощи в коррекции психологического состояния для адаптации в социальной среде, проведение психодиагностики, социально-психологическое консультирование; социально-психологический патронаж; проводятся занятия в сенсорной комнате, используются нейропсихологические методы восстановления и развития. Специалисты по реабилитации используют психогимнастику, песочную терапию, сказкотерапию, арт-терапию, маматерапию, проводятся тренинги с родителями и детьми; занятия по адаптивной физической культуре. Оказывается помощь в получении образования (консультации по общеобразовательным предметам); в семейном воспитании; в обучении практическим навыкам общего ухода за тяжелобольными, имеющими ограничения жизнедеятельности, в том числе детьми-инвалидами; помощь в защите прав и законных интересов, получении юридических услуг; консультирование по социально-правовым вопросам. Организуется помощь родителям и иным законным представителям детей-инвалидов, воспитываемых дома, в обучении таких детей навыкам самообслуживания, самостоятельной деятельности в быту; навыкам общего ухода за тяжелобольными, имеющими ограничения жизнедеятельности. Оказываются услуги по социально-педагогической диагностике, консультированию, коррекции (средствами выступают музыкотерапия, библиотерапия; музейная терапия, театральная деятельность; логоритмика, логопедический массаж).

Для обучающихся организуются праздники, экскурсии, посещения выставок, спектаклей и другие культурные мероприятия, реализуются развлекательно-развивающие программы. *Дети и их родители привлекаются к таким прикладным творческим занятиям, как* изодеятельность, выжигание и работа по дереву; бумагопластика, квиллинг, работа с соленым тестом, бисером, шерстью и др.

В целях повышения коммуникативного потенциала детей, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов, используются такие современные средства, как динамическая проприоцептивная коррекция в рефлекторно-нагрузочных костюмах: «Гравитон», «Адели», и РПК «Атлант», тренажеры для ходьбы фирмы «Rifton», вертикализаторы, тренажер Гросса, лечение положением с помощью корригирующих укладок; физиотерапевтическое лечение, в том числе аппаратная физиотерапия: магнитотерапия, лазеротерапия, электростимуляция, электрофорез, теплолечение (озокерито- и парафинолечение), небулайзерная ингаляция, электрогрязь, ингаляции кристаллами «Легран», фонофорез пелоида; спелеотерапия; онтогенетически обусловленная кинезотерапия «Баланс»; гидротерапия и гидрокинезотерапия (гидромассажные ванны, жемчужные ванны, вихревые ручные и ножные ванны, бассейн с установками гейзер, водопад, гидромассаж и сауна); фитотерапия; методы нетрадиционной медицины (иглотерапия); физкультурно-оздоровительная коррекция двигательных нарушений).

В работе с семьей используются такие реабилитационные технологии, как присмотр за ребенком в домашних условиях; сопровождение мамы с ребенком на какое-либо мероприятие; исполнение роли курьера; организация деятельности клубов для родителей с целью формирования их активной позиции в вопросах воспитания и развития детей; развития адаптационно-реабилитационного потенциала семьи, профилактики семейного неблагополучия. Например, на базе МБОУ «Центр психолого-медико-социально-педагогического сопровождения «Развитие»» г. Чебоксары был создан родительский клуб «Уникальный ребенок».

Главной особенностью клуба является то, что на занятиях участвуют как родители детей с ограниченными возможностями, так и родители здоровых детей. Ориентиры работы родительского клуба: повышение у родителей чувства собственной компетентности; преодоление состояния кризиса у родителей; преодоление социальной изолированности, замкнутости; интеграция родителей путем обсуждения родительских проблем воспитания, поведения, обучения. Методы и методики работы с родителями – разные по характеру, но направлены на решение одних и тех же задач. К ним относятся: обсуждение актуальных проблем воспитания и развития детей; обучение родителей элементарным психологическим знаниям; организация детских игр с родителями; ролевых игр, проигрывания ситуаций. Также в работе клуба используются методы сказкотерапии, арт- и, кино- и мультерапии, песочной и игровой терапии, телесно ориентированной и музыкотерапии, психодрамы. Реализуются формы индивидуальной и групповой работы. Групповая работа проводится в форме тренинговых занятий. Клуб является открытой группой, т.е. присутствие в клубе не является строго регламентированным. На любом занятии возможно появление новых родителей, а также каждый участник имеет право выбыть из клуба в любое время, что подчеркивает принцип свободного выбора. Тематическое планирование может меняться в зависимости от проблем конкретной группы участников и не является фиксированным. Самая оптимальная наполняемость группы – 10 – 15 человек. Занятия проводятся 2 раза в месяц, их продолжительность 2 – 4 часа. Работа по сопровождению в системе образования возложена на ППМС-центры, цель которых состоит в достижении современного качества оказания индивидуальной комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, их родителям и педагогам, адекватной потребностям и задачам системы образования на современном этапе. ППМС-центры проводят комплексное обследование детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в специальной помощи; организуют консультативную работу с родителями, предоставляют коррекционную помощь, координируют деятельность психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных организаций, а также адаптируют образовательные технологии с учётом потребностей детей с ОВЗ [11].

Для выявления проблем, связанных с организацией и осуществлением сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, было проведено анкетирование среди родителей обучающихся с ОВЗ. Анкетированием было охвачено 85 семей, проживающих в Чувашской Республике.

На вопрос: «Удовлетворены ли Вы качеством образовательных услуг, предоставляемых ребенку образовательной организацией?» 47% респондентов ответили – «Да, полностью»; 29% – «Частично»; 24% – «Не удовлетворены». Неудовлетворение родителей связано по большей части с тем, что «разработанные и утвержденные образовательные адаптивные программы недостаточно адаптированы к особенностям и возможностям ребенка».

На вопрос: «Насколько эффективно, на Ваш взгляд, проходит процесс адаптации ребенка в классе?» 42% респондентов ответили – «Достаточно эффективно»; 58% ответили – «Недостаточно эффективно». При этом никто из опрошенных не выбрал ответ «Неэффективно».

На вопрос: «Как часто общается ребенок с одноклассниками и сверстниками в школе?» 36% ответили – «Часто, имеет друзей»; 40% опрошенных родителей ответили, что «общается, но друзей не имеет»; 24% считают, что ребенок «общается с одноклассниками редко».

22% респондентов указали, что по отношению к ребенку реализуется индивидуальный подход в обучении (дополнительные занятия, консультативная помощь) в полной мере»; 78% опрошенных выбрали ответ «реализуется, но недостаточно».

47% респондентов отметили, что ребенок часто привлекается к внеклассным делам и культурным мероприятиям, организуемым в образовательной организации; 53% опрошенных ответили, что это происходит изредка.

На вопрос: «Участвует ли ребенок в выполнении различных поручений и как часто?» незначительная часть родителей (21%) ответили «Да, часто; подавляющее большинство (76%) дали ответ «Изредка»; 3% опрошенных родителей затруднились ответить на этот вопрос.

На вопрос: «Знает ли ребенок, к кому, кроме учителя, можно обратиться в случае затруднительных ситуаций в образовательной организации?» подавляющее большинство родителей выбрали ответ «Да», при этом были указаны такие лица, как «психолог, тьютор, завуч школы».

На вопрос: «Разработана или в образовательной организации программа психологического сопровождения ребенка?» только 27% опрошенных ответили утвердительно. 73% родителей ответили «Не знаю».

Таким же образом распределились ответы на вопрос: «Разработана ли программа социально-педагогического сопровождения ребенка?»

32% респондентов считают, что психолог достаточно эффективно работает с ребенком, 18% выбрали ответ «Неэффективно», 50% опрошенных затруднились с ответом.

Работу социального педагога с ребенком положительно оценили 35%, 50% – затруднились с ответом. 15% оценили эту работу как «недостаточно эффективную», указав на отсутствие положительных результатов.

Только 25% опрошенных указали, что в их школе есть тьюторы, остальные же 75% родителей заявили об их необходимости.

На вопрос: «Как вы считаете, созданы ли в образовательной организации все необходимые условия для обучения и социализации вашего ребенка?» 24% респондентов выбрали ответ «Да, все условия созданы»; 47% ответили взяли ответ «Большинство условий созданы»; 29% родителей считают, что «создана малая часть необходимых условий.

Из предложений родителей можно выделить следующие: «введение занятий по адаптивной физкультуре», «создание сети кружков и творческих объединений, «введение в штат тьюторов», «увеличение количества психологов», «создание объединения для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ», «назначение ответственного за инклюзивный процесс в школе», «привлечение волонтеров к работе с детьми с ОВЗ и их родителями» и др.

На вопрос: «Насколько часто Вы испытываете деструктивные переживания (чувство вины, душевную боль, отчаяние, депрессию и др.)?» 42% респондентов выбрали ответ «Очень часто»; 35% – «Часто»; 23% – «Редко».

На вопрос: «В какой конкретно помощи нуждается Ваша семья?» опрошенные указали все виды помощи, за исключением медицинской.

Анализ анкетирования респондентов позволил нам выделить основные проблемы, связанные с процессом сопровождения исследуемых семей.

1. Недостаточная удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых ребенку образовательной организацией. При этом родители считают, что разработанные программы по учебным дисциплинам недостаточно адаптированы к особенностям и возможностям ребенка. Родители часто не привлекаются к их обсуждению.
2. Индивидуальный подход в обучении (дополнительные занятия, консультативная помощь) реализуется, но не в полной мере.
3. Ребенок часто не знает, к кому можно обратиться в случае затруднительных ситуаций, не связанных с учебным процессом.
4. Родители не всегда ознакомлены с программами психологического и социально-педагогического сопровождения ребенка, которые разрабатываются в образовательной организации.
5. Родители часто не могут оценить работу психолога, социального педагога с ребенком, поскольку она часто планируется в отрыве от нужд конкретной семьи. Поэтому целесообразно разрабатывать комплексную работу по сопровождению семьи с учетом ее особенностей и проблем.
6. Для обеспечения учебного процесса в штатном расписании не хватает необходимых специалистов: дефектологов, психологов, логопедов, тьюторов, специалистов по адаптивной физической культуре, педагогов дополнительного образования.
7. Слабо практикуются в образовательных организациях занятия по адаптивной физкультуре, недостаточно разработано программ дополнительного образования для охвата детей с ОВЗ.
8. Подавляющая часть родителей детей с ОВЗ часто испытывает деструктивные переживания (чувство вины, душевную боль, отчаяние, страх, депрессию и др.), что затрудняет эффективное взаимодействие их с детьми.
9. Подавляющая часть семей остро нуждается в разнообразных видах помощи: правовой, психологической, социальной, педагогической.
10. Родителей беспокоит и то, что дети недостаточно адаптированы в детском коллективе: общаются с ребятами, но не имеют друзей; только изредка привлекаются к внеклассным делам, культурным мероприятиям, выполнению поручений в классе.
11. Не все учреждения социального обслуживания и ПМПК-комиссии укомплектованы кадрами в полном объеме.

Наличие проблем показывает, что целесообразно создание специальной инклюзивной службы сопровождения семей, воспитывающих детей с ограничен-

ными возможностями здоровья, на базе ППМС-центров. Такая служба должна иметь своих представителей – координаторов по инклюзии – в каждой образовательной организации, что позволит поддерживать тесное сотрудничество с семьей ребенка, эффективно реализовать программы комплексного сопровождения семьи, оказывать консультативную помощь, проводить регулярные индивидуальные и групповые занятия, оперативно решать назревшие проблемы.

Библиографический список

1. Кириллова О.В., Тавхитова И.Р., Чемерилова И.А. Семьи с ребенком-инвалидом: проблемы внутрисемейного взаимодействия. *Человек с особыми потребностями в современном обществе: жизненные возможности и стратегии поддержки в образовательном и пенитенциарном пространстве*: сборник статей аспирантов, адъюнктов, соискателей и преподавателей. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2020: 61 – 72.
2. Косарева А.А., Фоминых Е.С. Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Концепт*. 2017; Т. 35: 79 – 84 Available at: http://e-koncept.ru/2017/771187.htm
3. Корытова Е.А. Роль реабилитационной активности семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы VIII Международной научной конференции. Краснодар, 2016: 88 – 91.
4. Пазухина С.В., Калинина З.Н., Декина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья *Гуманитарные науки*. 2018; № 2: 128 – 136.
5. Слюсарева Е.С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2-1: 179 – 183.
6. Чемерилова И.А., Иванова Е.К. Исследование возможностей формирования социально-педагогических компетенций родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивной практики. *Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее. Актуальные вопросы пенитенциарной и вузовской педагогики:* сборник научных трудов. Чебоксары, 2018: 161 – 167.
7. Самсонова Г.О., Декина Е.В., Осмоловская Н.Е. Современные модели комплексной психолого-психотерапевтической абилитации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии: учебное пособие. *Научное обозрение*. 2016; № 5: 63 – 64. Available at: http://abstract.science-review.ru/ru/article/view?id=712
8. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики*: методическое пособие. Под редакцией С.В. Алехиной, М.М. Семаго. Москва, 2012.
9. Степанова Н.А., Лещенко С.Г., Хаидов С.К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии. *Современные проблемы науки и образования.* 2017. № 5. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26833
10. Хайрудинова Р.И. Личностные особенности и адаптивные ресурсы родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования. Современные проблемы науки и образования. 2015; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22744
11. Чемерилова И.А., Иванова Е.К. Использование технологии тайм-менеджмента в формировании умений самоорганизации у младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 252 – 255.

References

1. Kirillova O.V., Tavhitova I.R., Chemerilova I.A. Sem'i s rebenkom-invalidom: problemy vnutrisemejnogo vzaimodejstviya. *Chelovek s osobymi potrebnostyami v sovremennom obschestve: zhiznennye vozmozhnosti i strategii podderzhki v obrazovatel'nom i penitenciarnom prostranstve*: sbornik statej aspirantov, ad`yunktov, soiskatelej i prepodavatelej. Ul'yanovsk: Izdatel'stvo «Zebra», 2020: 61 – 72.
2. Kosareva A.A., Fominyh E.S. Organizacionno-soderzhatel'nye aspekty psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Koncept*. 2017; T. 35: 79 – 84 Available at: http://e-koncept.ru/2017/771187.htm
3. Korytova E.A. Rol' reabilitacionnoj aktivnosti sem'i v vospitanii rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar, 2016: 88 – 91.
4. Pazuhina S.V., Kalinina Z.N., Dekina E.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie roditelej detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya *Gumanitarnye nauki*. 2018; № 2: 128 – 136.
5. Slyusareva E.S. Psihologicheskoe soprovozhdenie roditelej v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2-1: 179 – 183.
6. Chemerilova I.A., Ivanova E.K. Issledovanie vozmozhnostej formirovaniya social'no-pedagogicheskih kompetencij roditelej, vospityvayuschih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, v usloviyah inklyuzivnoj praktiki. *Sovremennaya sistema obrazovaniya: opyt proshlogo – vzglyad v buduschee. Aktual'nye voprosy penitenciarnoj i vuzovskoj pedagogiki:* sbornik nauchnyh trudov. Cheboksary, 2018: 161 – 167.
7. Samsonova G.O., Dekina E.V., Osmolovskaya N.E. Sovremennye modeli kompleksnoj psihologo-psihoterapevticheskoj abilitacii i psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya zameschayuschih semej, vospityvayuschih detej s osobymi potrebnostyami v razvitii: uchebnoe posobie. *Nauchnoe obozrenie*. 2016; № 5: 63 – 64. Available at: http://abstract.science-review.ru/ru/article/view?id=712
8. *Sozdanie i aprobaciya modeli psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoj praktiki*: metodicheskoe posobie. Pod redakciej S.V. Alehinoj, M.M. Semago. Moskva, 2012.
9. Stepanova N.A., Leschenko S.G., Haidov S.K. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: organizaciya, soderzhanie, vospitanie, tehnologii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2017. № 5. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26833
10. Hajrudinova R.I. Lichnostnye osobennosti i adaptivnye resursy roditelej, vospityvayuschih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22744
11. Chemerilova I.A., Ivanova E.K. Ispol'zovanie tehnologii tajm-menedzhmenta v formirovanii umenij samoorganizacii u mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 252 – 255.

Статья поступила в редакцию 04.08.20

УДК 37.013.43 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00732

***Solonovich M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Yessentuki, Russia), E-mail: msol_12@mail.ru*
***Tyagunova Zh.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Yessentuki, Russia)*

SCHOOL LOCAL REGION STUDIES AS ONE OF THE FACTORS OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT (FROM TEACHERS' EXPERIENCE OF 1960-1980). The article aims to describe and critically evaluate a number of aspects of the theory and practice of school local lore studies of the 60s and 80s of the last century in the Soviet Union, which have not lost their value and now can be successfully applied in the present-day school of Russia. This period is characterized by its own specifics and marks historically a transition from the "Khrushchev's Thaw" to Perestroika, which began in the late eighties of the twentieth century. The article shows that the goals of education and upbringing of the younger generation are achieved more effectively in the integration of local history knowledge into educational and extracurricular processes. Local region studies activity defines the emotional-value matrix of relationship to the native place, develops intellectual-cognitive and creative abilities, mobilizes the development of a sense of citizenship, fosters patriotism, opens access to the socialization of the individual and stimulates the formation of national identity. In this regard, the coverage of the history of school local lore studies from the early sixties to the end of the eighties of the last century and the creative understanding of its characteristics obtains special theoretical and practical significance.

Key words: **pedagogical local region studies, educational work, extracurricular activities, intellectual and cognitive activity, creative search, moral feelings, independence, native land, student brigades, patriotism.**

***М.А. Солонович**, канд. пед. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: msol_12@mail.ru*
***Ж.А. Тягунова**, канд. филол. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки*

ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГОВ 60 – 80 ГОДОВ)

В данной статье ставится задача описания и критического осмысления ряда аспектов теории и практики школьного краеведения 60 – 80-х годов прошлого столетия в Советском Союзе и, в частности, на Ставрополье, которые не утратили своей ценности и в настоящее время могут достаточно успешно применяться в современной школе России. Этот период характеризуется только ему свойственными чертами и знаменует исторически переход от хрущевской «оттепели» к перестройке, которая началась в конце восьмидесятых годов XX века. В статье показано, что цели образования и воспитания подрастающего поколения достигаются более эффективно при интеграции краеведческого знания в учебные и внеклассные процессы. Краеведческая активность определяет эмоционально-ценностную матрицу отношения к родной стороне, развивает интеллектуально-познавательные и креативные способности, мобилизует развитие чувства гражданственности, воспитывает патриотизм, открывает доступ к социализации личности и стимулирует формирование национального самосознания. В этой связи освещение истории школьного краеведения с начала шестидесятых до конца восьмидесятых годов прошлого века, и творческое понимание его характерных особенностей приобретает особое теоретическое и практическое значение.

Ключевые слова: **педагогическое краеведение, учебная работа, внеклассная деятельность, интеллектуально-познавательная активность, творческий поиск, нравственные чувства, самостоятельность, родной край, ученические бригады, патриотизм.**

Современное общество формируется в условиях глобальных изменений, связанных с политическими, социальными, историческими и культурными трансформациями как в мире в целом, так и на уровне стран и локальных территорий. Школьное краеведение – это мост между школой и реальной жизнью. В школьном краеведении объектом деятельности является региональная культура. Школьники учатся воспринимать окружающий мир, устанавливая причинно-следственные связи между человеком и динамическими процессами и явлениями окружающей действительности и тем самым готовятся к социальной адаптации и участию в социально-культурном и экономическом преобразовании родного края и овладению этнокультурными, общенациональными и общечеловеческими ценностями, а также и культурными ценностями «малой родины».

В данной статье мы ставим задачу анализа опыта педагогического краеведения в советской школе в 60 – 80-х годах прошлого столетия и формулируем возможности творческого использования достижений советской краеведческой педагогики в современных условиях для усиления культурного и патриотического потенциала России.

Актуальность темы исследования вызвана эпистемологическим кризисом современного школьного образования в России, сменой ценностных парадигм и духовных ориентиров, общим состоянием культурной атмосферы, трудностями перехода к информационному обществу, увеличением социально-культурной и экономической дистанции между центром и периферией страны (провинцией), что, безусловно, предъявляет новые требования к образованию и воспитанию молодого поколения, готового к позитивной самореализации. Актуальность также производна от противоречия между необходимостью творческого переосмысления процессов школьного краеведения 60 – 80-х годов XX века и неполнотой освещения этой проблемы в современной истории педагогики. Между тем положительный опыт отечественной педагогики прошлых лет важен в прогностическом плане для разрешения ряда проблем, стоящих перед школой сегодня.

Воспитательные и образовательные процессы в школе оказывают особое влияние на формирование идентичности человека, которая зависит от этноса, географии, истории, литературы локальных сообществ, с одной стороны, с другой – встроена в общие парадигмы социума на гиперуровнях государства и мира. Идентичность понимается как осознание причастности к определенной социальной, культурной, этнической, государственной и другой группе. Это осознание собственной принадлежности к соответствующей культуре и противопоставление себя индивидам оппозитивной группы создается непрерывностью прошлого, настоящего и будущего во взаимодействии индивида с макро- и микросоциумом. Следует подчеркнуть, что многие проблемы функционирования и развития личности в локальных пространствах еще не получили своего системного и всеобъемлющего раскрытия в современной науке.

Шестидесятые годы прошлого столетия ознаменованы возрождением и подъемом краеведческой работы в школе, в которой содержательно можно выделить несколько направлений: естественно-научное (геологическое, экологическое, биологическое, географическое и др.), историческое (историко-культурное, военно-патриотическое, историко-архивное) и этнокультурное (литературное, фольклорное). В это время происходит массовое вовлечение школ в краеведческую деятельность, внедрение краеведческой информации в содержание программ обучения школьников в начальной и средней школе и особое внимание органов образования к реализации программ внеклассного и классного краеведения, разработка систем внеклассного воспитания и образования средствами краеведения, установка методологии обучения детей с учетом краеугольного принципа краеведческой работы, бурное развитие внешкольной краеведческой работы, активная популяризация научного знания учеными региона и любителями родного края, рост публикаций по краеведческим вопросам.

Классное краеведение. В 60 – 80-е годы XX века отечественная школа накопила ценный опыт краеведческой работы, способствовавшей углубленному раскрытию на уроках (учебное краеведение) и во внеклассной деятельности общих закономерностей изучаемых явлений, повышению интереса к знаниям, развитию самодеятельности, самостоятельности и творческих способностей у учащихся школ. Этому способствовали школьные программы, которые содержательно определяли фактологический краеведческий ресурс, внедренный в преподавание таких предметов, как география, естествознание, история, литература, физика, химия, биология и др. Учащимся на уроках сообщались факты и события, имевшие место на территории родного края, определялось их значение, давались сведения о жизни и деятельности прославленных земляков: государственных деятелей, полководцев, ученых, писателей, людей труда. Много внимания уделялось изучению природных ресурсов родного края, флоры и фауны, исторических мест. Родной край выдвигался на первое место как базисная ценность, как важное условие жизни и здоровья.

В связи с изучением географии и естествознания учащиеся на уроках знакомились с особенностями окружающего мира: природы, землеведения в данной местности, органического мира, вод, ландшафта, климата и климатообразующих факторов, топографии района, области, привлекая местные реалии. Школьники изучали топонимику региона, проводили наблюдения за погодой, составляли план местности, изучали характер рельефа, собирали природные материалы, составляли коллекции горных пород и окаменелостей, работали с компасом, учились ориентироваться на местности, вели дневники походов, изучали картографические и литературные краеведческие источники [1; 2].

Объектами краеведческой активности являются памятники исторических событий, памятники землякам и соотечественникам, этнографические и литературные музеи, музеи зодчества, музеи геологии, музеи природы и человека, центры народных художественных промыслов и ремесел, картинные галереи, выставки достижений народного хозяйства и др.

О роли краеведения в школе писал академик Д.С. Лихачев: «Совершенно необходимо уже в средней школе изучать краеведение, заниматься в кружках по истории и природе своего края. И, наконец, самое главное – в программах по преподаванию истории в средней школе необходимо предусмотреть уроки по местной истории» [3, с. 146].

Изучение локальной истории и культурного наследия может принести огромную пользу для учащихся [4; 5]. Оно дает возможность уяснить, какими путями развивалось местное сообщество, какие люди жили в данном пространстве, какие происходили события в этом месте, позволяет воспитать историческую любознательность в отношении собственной среды проживания, показать динамику взаимодействия людей и событий на региональном, национальном и международном уровнях, определить ценность и уникальность места, в котором проживают школьники, укрепить понимание хронологии событий и встроить свою идентичность в сложные локальные контексты.

На конкретном примере покажем эффективную работу над краеведческим материалом, внедренным в курс истории в средней школе. Работа Л.К. Ермолаевой [6], в которой она на материале деятельности школ города Ленинграда и Ленинградской области проанализировала опыт краеведческой работы, направленной на развитие познавательной активности и самостоятельности у учащихся, а также на решение ряда других образовательно-воспитательных проблем, представляет особый интерес. Автор показывает, что уже в восьмилетней школе, которую она относит к первой ступени формирования умений и навыков самостоятельной деятельности по краеведению, проводится краеведческая классная и внеклассная работа с учениками в рамках многоплановой системы познавательной деятельности, когда происходит систематическое развитие когнитивной активности учащихся на рецептивном, репродуктивном, эвристическом и исследовательском уровнях. Эта работа имеет особое значение, и от ее действенности зависит дальнейшее творческое развитие учеников. В соответствии с учебными программами Л.К. Ермолаева выделила комплекс умений самостоятельной краеведческой работы с источниками исторических знаний, в который вошло следующее: составление развернутого плана, характеристика памятников культуры, подготовка сообщения по теме. При помощи учителя учащиеся обретают и закрепляют в течение года навыки выделения ключевых содержательных вопросов, их последовательного изложения, написания в начале простого, а в дальнейшем и развернутого усложненного плана высказывания.

В работе было показано, как ученики 7 класса обучались составлять план рассказа в логической форме при изучении темы «Наш край в древности». Важная ориентирующая роль в выделении важных пунктов и структурирования информации на начальном этапе принадлежит учителю. Особый интерес пред-

ставляет методика формирования и совершенствования коммуникативно-речевого умения создания плана ответа, которая включает четыре этапа, которые последовательно подготавливают школьника к самостоятельному выполнению трудного задания. В результате методически правильного руководства и учительского контроля школьники составили следующий план, относящийся к описанию Ленинградской области:

1. Природные и географические условия нашего края.
2. Древнейшие стоянки первобытного человека на территории нашего края:

а) район современного Смольного; б) район современного Разлива; в) побережье Ладожского озера.

3. Археологические памятники VI – VIII вв. на территории нашего края:

а) поселение ильменских славян (Городец под Лугой); б) одежда, предметы домашнего обихода ильменских славян (реконструкция Н.К. Рериха); в) международный центр (Старая Ладога), г) господство славянской культуры над культурой местных племен и варягов (Поладожье).

4. Итоги развития первобытнообщинного строя на территории нашего края [6, с. 118 – 123].

При проведении урока учитель использовал свой методический алгоритм.

Первый этап формирования у учащихся навыка составления сложного плана высказывания – рецептивный. Сначала педагог анализирует текст, выделяет в нем главное, членит его на значимые отрывки, которые сконцентрированы на определенном аспекте общей темы, и выстраивает их в логической последовательности; он формулирует первый пункт плана, записывая его на доске, далее выделяются подпункты, которые детализируют общий замысел текста. Школьники переписывают этот пункт в свои тетради. При этой деятельности возникает понимание смысла плана, передается его форма, указываются пути составления. Таким образом, формируется модель, по которой нужно составлять план рассказа.

Второй этап формирования умения составления сложного плана – репродуктивный. Учитель называет пункт плана и предлагает учащимся выделить подпункты. На этом этапе ученик самостоятельно делает задания по закреплению умения характеризовать культурный объект, выделять существенные черты, систематизировать и оценивать имеющуюся информацию, ее эмоциональные и эстетические свойства. При этом учитель выполняет направляющую роль и помогает ученику выделить главное и второстепенное в теме. Далее учитель показывает образец плана, предлагает школьникам внести в него дополнения, уточнения и исправления.

Третий этап – самостоятельная работа ученика вне класса. Задача учителя состоит в контроле над уровнем сформированности навыка и закреплении его на конкретном краеведческом материале. Выполняя домашнее задание, которое состоит в составлении сложного плана ответа по теме, школьник привлекает материал, содержащийся в краеведческом пособии. Учитель на занятии в классе оценивает логику изложения материала, глубину высказывания, качества личной оценки объекта учеником и эмоциональность рассказчика.

На четвертом этапе школьники демонстрируют умение анализа объектов культуры и самостоятельного письменного составления сложного плана. Особое место отводится опережающим заданиям. В частности, школьникам предлагается изучить материалы краеведческих пособий по теме, провести сравнительно-сопоставительный анализ сходных источников и объектов и составить собственный сложный план.

Поэтапная методика, предложенная Л.К. Ермолаевой, развивает навыки и умения учащихся самостоятельно и осознанно раскрыть суть представленного краеведческого материала, выделять главную информацию, выстраивать в логической форме основные вопросы содержания в соответствии с задачами коммуникации и последовательно излагать их. Следует отметить ведущую роль учителя в постановке различных заданий по краеведению. При изучении курса истории вещественные источники – архитектурные памятники – часто являются краеведческим материалом, усиливающим познавательный интерес школьников и способствующим саморазвитию и формированию коммуникативной компетенции. Учитель выбирает конкретные объекты для описания и сравнения между собой. Он указывает на специфику объекта, особенности его архитектурного стиля, производного от конкретной социально-культурной обстановки, его типичность для определенного времени и т.д. Конструируя речевые задания, учитель закрепляет умение школьников отображать в вербальной форме характеристики стиля архитектуры, формировать умение характеризовать исторические причинно-следственные связи, развивать способность к оценке архитектурного объекта в рамках определенной критериальной системы.

Автор в своей работе показывает эффективность ступенчатой системы формирования навыка самостоятельного усвоения краеведческого материала у учеников школы. Важнейшими вещественными источниками изучения истории края являются его архитектурные памятники как объекты материальной и духовной культуры, которые несут информацию об истории, социальной структуре общества, существующих эстетических и этических воззрениях определенной эпохи. Л.К. Ермолаева не только определяет ценность памятников архитектуры как учебных объектов, но и подчеркивает эстетическую значимость объектов старины. Понимание красоты памятников, оценка гениальности древних зодчих возможны тогда, когда у школьников имеется достаточный интеллектуальный ресурс и определенный уровень знаний. Таким образом, задача учителя в курсе преподавании истории в восьмилетней и средней школе состоит в развитии у учащихся готовности к размышлению и умения сознательно оценивать (в том числе и в сравнительном плане) памятники культуры и формулировать свое мнение по теме. Учитель осуществляет контроль над осознанностью усвоения учащимися краеведческого материала, которая выражается в овладении учениками умением составлять комплексный план и предоставлять качественную оценку культурного объекта. Именно осознанное усвоение материала явится импульсом к дальнейшему развитию исследовательской и творческой активности учащихся, их самостоятельности в выборе объектов для анализа и краеведческой литературы, способности к самовыражению, к интерпретации информации и формулированию эстетической и эмоциональной оценок и, в конечном счете, к адекватному использованию коммуникативных инструментов для успешной реализации образовательных задач.

Изучение местной истории и наследия предшествующих поколений развивает любознательность и позволяет укрепить практические навыки в использовании целого ряда ресурсов, таких как карты, фотографии, переписи населения и каталоги, формирует идентичность и вызывает чувство гордости за родные места, развивает понимание детей и молодежи, что эти аспекты истории имеют особое значение для объяснения локальной и национальной картины мира, обеспечивает более доступное и увлекательное введение в национальные вопросы, чем изучение национальной и международной истории.

В курсах литературы старшеклассники знакомились с образцами местного фольклора, биографическими связями писателей с краем, с отражением местного материала в художественных произведениях. Практиковались сочинения о родном крае. На занятиях краеведческих кружков подводились итоги работы его членов по сбору материалов о природе, развитии производства, сельского хозяйства, культуры в регионе. Создавались краеведческие музеи в школе. Благодаря краеведению воспитывается духовная оседлость. В этом особая, непреходящая сила и ценность краеведения [7].

Эффективность усвоения материала по краеведению зависит от мотивационной составляющей и эмоционально-ценностного позитивного отношения к объекту изучения. Одним из высокоэффективных средств привлечения и удержания внимания и развития познавательного интереса к изучаемому материалу является активное использование в учебном процессе элементов занимательной науки. Краеведческий материал, преподнесенный в занимательной форме, активно стимулирует стремление школьника к самостоятельной реализации своих творческих возможностей.

Ценный опыт использования на уроках элементов занимательной науки получен в 60 – 80-х годах XX века, когда в учебном процессе использовались книги из серий «Юным краеведам», «Занимательное краеведение», «Занимательная наука» и др. Книга ученого-краеведа, организатора Ставропольского краеведческого общества и Ставропольского краевого отделения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры В.Г. Гниловского «Занимательное краеведение» [8] была активно представлена в классной и внеклассной краеведческой работе в Ставропольском крае в шестидесятые – восьмидесятые годы XX столетия. Эта монография содержала многочисленные материалы о природе, флоре и фауне Ставропольского края, в состав которого входила в то время и Карачаево-Черкессия. Книга в концептуальном плане отражала гумбольдтианский принцип познания природы как единого целого, формирующегося во взаимосвязи составных частей. Это большой энциклопедический труд, в котором в научно-популярной форме были освещены вопросы природных достопримечательностей, ландшафтоведения, геологии, климатологии, геоморфологии, геоботаники, гидрологии, палеонтологии. Большое место в нем занимали исторические факты и интерпретации. Краеведческий материал, изложенный в доступной и занимательной форме, использовался в школьной практике на уроках географии, физики, химии, истории, литературы и астрономии. Ясный, простой язык изложения, содержательное богатство, фактуальная точность, интересные факты сделали эту книгу настольной для многих поколений. Неоспоримая ценность опыта включения материалов книги в школьные курсы и их использование в учебно-воспитательной работе была отмечена в ряде исследований.

С когнитивной точки зрения, познание мира ребенком движется от простого, понятного, информационно и эмоционально выделенного к сложному, от близкого, знакомого, конкретного – к дальнему, более абстрактному. Поэтому внедрение в учебные процессы в школе краеведческого материала и активное его использование позволяет раскрыть интеллектуальный, культурный, социальный и патриотический потенциал учащихся. Используя краеведческие данные из главы «Лаборатория юного географа», учителя географии сообщали ученикам, что Ставропольский край составляет немногим более одной трехсотой части всей территории СССР. Этот край знаменит своим природным разнообразием, возможностями для открытий, которые ждут пытливых и любознательных. Приведем пример фрагмента урока учителя, который прививает интерес к географии, используя карту, которая расположена на 26 стр. книги В.Г. Гниловского. Эта карта Ставропольского края имеет особый формат: на ней рядом с названием краевого центра расположены города западной Европы. В контур Ставропольского края вмещены территории трех зарубежных государств – Бельгии, Швейцарии и трех Люксембургов. Учащиеся экспериментальным путем сопоставляли размеры площади различных государств и площади Ставропольского края (Франция – 551;

Великобритания – 244; Австрия – 84; Бельгия – 30; Голландия – 33; Люксембург – 3, Ставропольский край – 80,6 кв. км), и величие родного края вызвало гордость у учащихся [9, с. 60].

На уроках по той же теме учителя географии зачитывали из книги В.Г. Гниловского данные о разнообразии горных пород Ставрополья, о реках и озерах, ледниках и бывших вулканах, полезных ископаемых и цветных камнях, климата, растительности и животного мира. Учитель географии средней школы № 9 г. Пятигорска Д.И. Логвинова, используя материал «Занимательного краеведения» в 6 классе, вместе с ребятами решала творческие задачи, которые стимулировали пытливость и познавательную способность [10, с. 79]. Она обратила внимание на то, что каждый из нас совершает ежедневные «кругосветные» путешествия вместе с поверхностью Земли при суточном обороте земного шара, и что не все жители края во время этого «путешествия» движутся с одинаковой скоростью. Скорость движения «кругосветных путешественников» зависит от того, на какой параллели они находятся. Ученики под руководством учителя в результате логических операций пришли к выводу о том, что «самый большой путь за сутки вместе с Землей совершают жители южных сел и городов края, в том числе Пятигорска, у них длина на пути суточного «путешествия» будет на 789 километров больше, чем в Ставрополе, и на 1 287 километров больше, чем у северных пределов края, а время движения у всех одинаково…» [8, с. 55]. Учитель приводит заимствованные из книги В.Г. Гниловского факты и примеры о Машуке – самой «популярной» горе края, высота которой составляет 994 метра над уровнем моря, и с ее вершины видны Кавказский хребет и значительная часть равнинного Ставрополья. Отрог Машука – Горячая гора, известная серными источниками. Пятигорский провал – достопримечательность города. У подножья Машука – памятник на месте дуэли великого русского поэта М.Ю. Лермонтова [10, с. 80; 9, с. 57]. Далее учащиеся узнавали, что на Кавказских Минеральных водах присутствуют почти все известные на земном шаре разновидности минеральных лечебных вод: углекислые, сероводородные, соляно-щелочные и другие. Город Пятигорск имеет наиболее разнообразные по составу источники минеральной воды. Далее следуют Кисловодск, Железноводск, Ессентуки, Кумагорск и. наконец, так называемые Горькие источники [10, с. 82; 9, с. 60].

Краеведческая работа должна быть неотъемлемой частью образовательной и воспитательной работы в школе, поскольку она предоставляет огромные ресурсы для формирования знаний, навыков и умений учащихся на всех этапах школьного образования, вырабатывает мировоззрение с помощью близких и понятных категорий, развивает творческий потенциал молодежи и укрепляет ее морально-психологическую устойчивость.

Внеклассная краеведческая работа. В опыте передовых учителей 60-х – 80-х годов ценным являлось определение содержания и выбор форм проведения внешкольных/внеклассных занятий (экскурсий в музеи, на производство, на природу; фенологических наблюдений; участий в кружках и секциях по интересам; написания проектов; туристических походов и экспедиций по родному краю, археологических экспедиций, походов по местам революционной, боевой и трудовой славы; посещения исторических памятников; проведения вечеров, встреч с активистами края, участниками войны, писателями и поэтами, передовиками народного хозяйства; викторин, выставок, мероприятий по охране памятников; поисково-собирательной работы – сбора краеведческих материалов, изучения и описания региональных артефактов; выпуска стенгазет; создания школьных музеев; опытничества в ученических бригадах; проведения вечеров и конференций, практических занятий по физико-географическому обзору местности и др.), способствовавших познанию окружающего мира и развитию у школьников логического мышления, качеств личности, воспитанию нравственных чувств. Эти мероприятия осуществлялись в соответствии с планами воспитательной работы и проводились во внеурочное время.

Изучение материалов занимательного краеведения являлись своего рода оправданным моментом для последующего непосредственного изучения родного края: во время каникул устраивались туристические поездки, походы, экспедиции. Почти каждая сельская школа проводила экскурсии в города Кавказских Минеральных Вод, в Приэльбрусье, Теберду и Домбай, на новостройки Ставропольского края (Невинномысский химкомбинат, первую в России ГРЭС в поселке Белый Уголь и др.).

Использование местного материала в процессе обучения помогало раскрывать закономерности изучаемых явлений, стремление к творческим поискам, содействовало выбору учениками профессии. Непременным условием успеха этой работы в опыте передовых учителей являлась организация самостоятельной творческой познавательной деятельности школьников. Во время экскурсий, походов по родному краю учащиеся получали индивидуальные, групповые и коллективные задания по сбору экспонатов для школьного краеведческого музея, практические задания для наблюдений за явлениями природы, по изучению элементов народного хозяйства данной местности, выявлению взаимосвязи между растительным и животным миром, между условиями обитания и сообществами организмов, между условиями среды и культивируемыми растениями и др. Старшеклассники на примере своего края оценивали хозяйственное значение полезных растений и животных, изучали особенности работы по уничтожению сорняков, вредителей сельскохозяйственных культур.

С развитием движения ученических бригад на Ставрополье получила значительное распространение такая форма краеведческой работы, как постановка полевых опытов. В каждом колхозе, совхозе развивалось опытничество старшеклассников как особая форма творчества. Обобщение педагогического опыта данной формы краеведческой работы обосновано А.И. Петровой на материале ученических производственных бригад Предгорного района Ставропольского края в ее публикации «К вопросу постановки полевых опытов в учебной бригаде» [11, с. 95]. Отметим, что автор в своих рекомендациях по методике организации названной работы использует элементы занимательной агрономии, заимствованной из книги А.Г. Дояренко «Занимательная агрономия» [12].

Краеведение прививает любовь к родному краю, к его героической истории. Большое значение в краеведческой работе рассматриваемого периода придавалось походам учащихся старшего школьного возраста по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа, по историческим местам, связанным с жизнью и деятельностью прославленных земляков, участников Великой Отечественной войны. Учащиеся работали с архивными документами, музейными материалами, записывали и обрабатывали воспоминания участников исторических событий, писали рефераты, доклады. Эти материалы использовались на уроках, во внеклассной работе с младшими школьниками, на занятиях краеведческих кружков.

В 60-х – 80-х годах XX века особое внимание уделялось экскурсионной и поисково-исследовательской деятельности учащихся, которая отражала реалии периода «оттепели», с одной стороны, а с другой – жестко придерживалась официальных идеологических установок в рамках текущего курса партии КПСС, направленного на «воспитание нового человека» – строителя коммунистического общества. В связи с этим особое место занимала агитационно-пропагандистская работа со школьниками. Особенный акцент в школьном образовании делался на воспитании патриотических чувств. Образование и воспитание молодого поколения было установлено в жесткие идеологические рамки. Тем не менее центральный вектор был направлен на воспитание любви и преданности своему отечеству, родному краю, малой родине, людям, которые принесли пользу Отечеству, которыми младшее поколение гордилось. Достижения в ракетно-космической и атомной областях явили триумф отечественной системы образования. Вместе с тем ряд проблематичных областей, в частности этно-конфессиональные вопросы, не были выделены в краеведческой педагогике того времени по политическим соображениям. Регионально-национальный компонент северокавказского региона снимался с повестки. Это было вызвано в некоторых случаях сталинскими депортациями в сороковых годах ряда народов, в результате чего произошло сокращение национальных школ и уменьшилось значение этнокраеведческого компонента. Образовательная регионализация в этот период осуществлялась в рамках краеведческой работы, направленной на природные, культурные, духовные и социально-значимые материальные объекты.

Таким образом, нами была сделана попытка показать педагогическое краеведение 60 – 80-х годов прошлого столетия в Советском Союзе и определить основные содержательные особенности его становления и развития, закономерности которого определяются как глобальными тенденциями в учебно-образовательной и учебно-воспитательной деятельности, так и местными и временными условиями и специфическими социально-культурными факторами. Было показано стимулирующее влияние краеведческой активности учащихся на повышение культурного и образовательного уровня, формирование ценностного потенциала, эффективное развитие самостоятельности и самореализации, любви к родине, вырабатывание адаптации к социальной жизни, творческой реализации. Был обобщен опыт реализации системного воспитания и образования средствами педагогического краеведения, представлены некоторые практики совершенствования формирования гражданских навыков и умений учащихся и развития высокодуховной личности в рамках познавательной, культурно-просветительной, практико-ориентированной и учебно-воспитательной краеведческой деятельности.

Исследование показало, что краеведческая деятельность учащихся в рассматриваемый период проходила преимущественно с опорой на воспитание патриотических чувств, любви к малой родине, творческое осмысление краеведческого материала, активное преображение действительности. Успехи краеведческого образования и воспитания в Ставропольском крае опирались на тщательно разработанную систему учебного и внеклассного образования, которое подкреплялось популяризацией знаний при помощи краевых средств массовой информации (радио, пресса, телевидение), научно-популярной литературы. Анализ опыта краеведческой работы, накопленного в 60 – 80-е годы в СССР, в том числе на Ставрополье, позволяет заключить, что учителя прилагали успешные усилия по использованию краеведения как действенного средства развития у учащихся умственной активности, интеллектуально-познавательных способностей и самостоятельности. Этот опыт не утратил своей актуальности и в наши дни. Творческое использование достижений педагогики, накопленных в советский период краеведческой работы в школе, может найти свою нишу в современных условиях воспитания и образования детей и содействовать созданию альтернативы массовой культуре в условиях национального и локального культурного пространства.

Библиографический список

1. Матрусов И.С. Краеведение и краеведческий подход в преподавании географии: сборник статей. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1963.
2. Быстрова А.Я. *Система краеведческой работы в курсе географии СССР*. Москва: Просвещение, 1970.
3. Лихачев Д.С. *Письма о добром*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013.
4. Ашурков В.Н., Кацюба Д.В., Матюшин Г.Н. *Историческое краеведение*: учебное пособие для студентов исторических факультетов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1980.
5. Бахта В. *Краеведение и музейное дело в СССР*. Москва: МГИК, 1977.
6. Ермолаева Л.К. Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе изучения истории края. *Совершенствование методов обучения в средней общеобразовательной школе*. Ленинград: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1986: 118 – 123.
7. Лихачёв Д.С. Краеведение как наука и как деятельность. *Историческое краеведение в СССР: вопросы теории и практики*. Киев, 1991: 52 – 59.
8. Гниловской В.Г. *Занимательное краеведение: беседы с юными краеведами о природе Ставропольского края.* Ставрополь: Книжное издательство, 1974.
9. Рабина П.М. Занимательную географию в школу. *Учебные записки Пятигорского пединститута*. Пятигорск, 1956.
10. *Вопросы педагогики*. Ставрополь: Издательство СГПИ, 1969.
11. *Трудовое отношение и воспитание в сельской школе*. Ставрополь: Издательство СПГИ, 1974.
12. *Дояренко* А.Г. *Занимательная агрономия*. Москва: Государственное издательство сельскохозяйственной литературы, 1957.

References

1. Matrusov I.S. Kraevedenie i kraevedcheskij podhod v prepodavanii geografii: sbornik statej. Moskva: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1963.
2. Bystrova A.Ya. *Sistema kraevedcheskoj raboty v kurse geografii SSSR*. Moskva: Prosveschenie, 1970.
3. Lihachev D.S. *Pis'ma o dobrom*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2013.
4. Ashurkov V.N., Kacyuba D.V., Matyushin G.N. *Istoricheskoe kraevedenie*: uchebnoe posobie dlya studentov istoricheskih fakul'tetov pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1980.
5. Bahta V. *Kraevedenie i muzejnoe delo v SSSR*. Moskva: MGIK, 1977.
6. Ermolaeva L.K. Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti uchaschihsya v processe izucheniya istorii kraya. *Sovershenstvovanie metodov obucheniya v srednej obscheobrazovatel'noj shkole*. Leningrad: LGPI imeni A.I. Gercena, 1986: 118 – 123.
7. Lihachev D.S. Kraevedenie kak nauka i kak deyatel'nost'. *Istoricheskoe kraevedenie v SSSR: voprosy teorii i praktiki*. Kiev, 1991: 52 – 59.
8. Gnilovskoj V.G. *Zanimatel'noe kraevedenie: besedy s yunymi kraevedami o prirode Stavropol'skogo kraya.* Stavropol': Knizhnoe izdatel'stvo, 1974.
9. Rabina P.M. Zanimatel'nuyu geografiyu v shkolu. *Uchebnye zapiski Pyatigorskogo pedinstituta*. Pyatigorsk, 1956.
10. *Voprosy pedagogiki*. Stavropol': Izdatel'stvo SGPI, 1969.
11. *Trudovoe otnoshenie i vospitanie v sel'skoj shkole*. Stavropol': Izdatel'stvo SPGI, 1974.
12. *Doyarenko* A.G. *Zanimatel'naya agronomiya*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo sel'skohozyajstvennoj literatury, 1957.

Статья поступила в редакцию 03.08.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00733

Mushtakov A.V., *senior teacher, Department of Management, West Moscow Region Tourism Institute, Branch of RMAT (Bolshiye Zyazmy, Moscow Oblast, Russia), E-mail: Oskal83@mail.ru*

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE. The article discusses a problem based on the content analysis of approaches to the study of conflictological competence. The article analyzes the approaches of various scientists, their point of view of conflictological competence. The purpose of the article is to analyze the study of where this term "competence" originates from. The author focuses on the differences in the concepts of conflictological competence and conflictological competence. In scientific discourse there is no unity in the definition of the concept of conflictological competence. The material presented allows to conclude about the most appropriate interpretation of conflict competency. The author concludes that the most common major trends suggest that the conflictological competence of the individual is an integral characteristic of the readiness and ability of the individual to solve problem of different spectrums and levels of complexity.

Key words: **competence, conflict competence, conflict tolerance, conflict, personality, knowledge, skill.**

А.В. Муштаков, *ст. преп., Западно-Подмосковный институт туризма, филиал Российской международной академии туризма, р. п. Большие Вяземы, E-mail: Oskal83@mail.ru*

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматривается проблема изучения конфликтологической компетенции на основе контент-анализа. В статье анализируются подходы различных ученых, их видения конфликтологической компетенции. Целью статьи является анализ изучения того, откуда берет свое начало данный термин – «конфликтологическая компетенция». Основное внимание в работе автор акцентирует на различиях понятий «конфликтологическая компетенция» и «конфликтологическая компетентность». В научном дискурсе отсутствует единство в определении понятия «конфликтологическая компетенция». Представленный материал позволяет сделать вывод о наиболее подходящей трактовке конфликтологической компетенции. Автор приходит к убеждению, что наиболее общие, основные тенденции свидетельствуют о том, что конфликтологическая компетенция личности – это ее интегральная характеристика готовности и способности к решению проблемных задач различного спектра и уровня сложности.

Ключевые слова: **компетенция, конфликтологическая компетенция, конфликтоустойчивость, конфликт, личность, знание, умение.**

В последние годы конфликт стал изучаться многими гуманитарными науками: педагогикой, социологией, историей, этикой, рядом других специальных наук. Поэтому складывающийся научный дискурс широк и объемен. Конфликты, их динамика, причины, способы и формы разрешения могут считаться неисчерпаемым объектом анализа. В психологических исследованиях дефиниции «конфликтологическая компетентность» и «конфликтологическая компетенция» вызывают научный интерес и являются предметом изучения во многих работах (А.М. Байков, 2005; М.А. Буренков, 2004; Л.М. Войтенко, 2011; Е.А. Зубарев, 2008; А.И. Казачков, 2008; С.С. Михеев, 2011; Г.И. Успенская, 2009 и др.) [1 – 12].

В качестве комментария представляется важным указать, что термины «компетенция» и «компетентность» являются творческим преобразованием английского слова «competence». Компетентность (competence происходит от латинского competentia) – «принадлежность по праву», то есть круг вопросов, в котором данное лицо обладает опытом, познаниями, позволяющими судить о чем-либо. Есть еще один аспект трактовки: «competence» – законно принятая способность общепринятого авторитета совершать определенные акты или действия в конкретных условиях.

Слово «компетентный» (competens) означает знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо.

Рассматривая понятие «компетентность», необходимо разграничить его с другим понятием, происходящим из того же корня, – понятием «компетенция». Существует два подхода к толкованию данных понятий: отождествление и разграничение. Сходные значения эти понятия имеют, например, в Глоссарии терминов Европейского фонда образования (1997). Здесь компетенция определяется как «…способность делать что-либо хорошо и эффективно, соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу, способность выполнять особые трудовые функции….» [2, с. 63]. Несложно заметить, что термин компетентность используется в тех же значениях и обычно употребляется в описательном плане [11].

Такого же подхода, по мнению И.А. Зимней, придерживается большинство зарубежных исследователей [4].

С другой стороны, большинство российских ученых склонны придерживаться точки зрения по разграничению данных понятий. Именно указанный ракурс приобрело понятие компетенции в отечественной педагогической традиции [5; 9; 10 и др.]. Так, по мнению А.В. Хуторского, компетенция означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Придерживаясь данной трактовки, весомыми представляются позиции к понятию «компетентность» следующих ученых. Например, А.А. Кузиной конфликтологическая компетентность определяется как совокупность теоретических знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в конфликтных ситуациях. По мнению О.И. Щербаковой, конфликтологическая компетентность представляет собой систему научных знаний о конфликте и умений управлять им. Согласно исследованиям Б.И. Хасана, конфликтологическая компетентность представляет собой синтез теоретических знаний о конфликте как социально-психологическом феномене, осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовывать эти стратегии в конкретных жизненных ситуациях.

Существуют также другие формулировки данного понятия. Ряд авторов трактуют конфликтологическую компетентность как «подготовленность и способность к управлению конфликтами», «способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать».

А.Н. Лавочкин в статье «Развитие компетентности будущего специалиста в его воспитании» разграничивает рассматриваемые термины следующим образом: «Понятия «компетенция» и «компетентность» далеко не тождественны. «Компетенция», – полагает названный исследователь, – отчуждена от личности, это достаточно усредненное требование, тогда как «компетентность» – это своеобразная проекция образовательного процесса на личность, актуальное состояние индивида, «…в котором составляющие качества, образования и психологические состояния развиваются далеко не равномерно, но проявляются только в комплексе и непосредственно в деятельности, связанной с предметом компетенции» [6, с. 15].

Не будет ошибкой утверждать, что указанное определение диалектично и более прочих дифференцирует эти сложные и взаимосвязанные понятия.

Известный российский педагог Г.Р. Ломакина определяет компетентность как «…способность практически реализовать свою компетенцию, то есть понимать, уяснять существо происходящих явлений, анализировать их природу, ход и результаты, использовать имеющиеся теоретические знания на практике» [7, с. 276].

В свою очередь, В.А. Мижерикова и М.Н. Ермоленко, говоря о профессиональной компетентности сотрудников, вовлеченных в служебную практику, разграничивают эти понятия так: «…под компетенцией понимаются личные возможности должностного лица, его квалификация, позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопрос благодаря наличию у него определенных знаний, навыков и умений» [8, с. 180].

С точки зрения М.М. Кашапова, основу конфликтологической компетентности составляет конфликтоустойчивость. Он считает, что конфликтоустойчивость личности характеризуется умением в ситуациях конфликта брать инициативу по его разрешению в свои руки, умением держать себя в руках, а также умением посмотреть на ситуацию конфликта как снаружи, «глазами оппонента», так и изнутри.

В научном дискурсе также отсутствует единство в определении понятия «конфликтологическая компетенция». Так, Н.В. Самсонова характеризует конфликтологическую компетенцию специалиста как совокупность конфликтологических знаний о профессиональном конфликте и связанных с ним явлений. Конфликтологическая компетенция выступает своего рода информационной базой для ориентировочно-преобразующей деятельности специалиста в ситуациях конфликта. По ее мнению, в качестве показателей сформированности конфликтологической компетенции выступают два критерия: 1) адекватно понятный конфликт и 2) отсутствие ошибок в определении трудной ситуации межличностного взаимодействия как конфликтной.

А.Б. Немкова считает конфликтологическую компетенцию составной частью общей социальной компетенции и определяет ее как способность и готовность к осуществлению деятельности по профилактике конфликта, в реальном конфликте – как способность и готовность минимизировать деструктивные формы конфликта и перевести их в конструктивное русло и при необходимости выступить посредником или медиатором в разрешении конфликта, то есть способность управлять конфликтами.

О.З. Муштук полагает, что конфликтологическая компетенция представляет собой способность личности в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивного потенциала конфликта на основе специальных знаний.

Г.М. Болтунова включает в конфликтологическую компетенцию три профильных умения и владения: умение понимать причинно-следственные характеристики конфликта; умение прогнозировать и оценивать последствия конфликта; владение средствами предупреждения и разрешения конфликта, использования возникающей проблемной ситуации в организационных и поведенческо-коррекционных целях [1, с. 65 – 67].

Несложно заметить, что в данном подходе вполне определенно формируется не столько компетенция как таковая, сколько ее центральная часть, психологическая готовность субъекта к проблемным отношениям различного свойства. Конфликтологическая компетенция оценивается с подлинно узловой позиции, оставаясь значимой и важной по существу.

Несколько иначе выстроена оценочная логика в работах З.З. Дринки. Системообразующий компонент конфликтологической компетенции представляется ей ничем иным, как психологической предрасположенностью к решению профессионально ориентированных конфликтологических задач [3].

Такая оценочная позиция видится хотя и чрезмерно инструментальной, но вполне обоснованной. Тем более что в ее основу автором положена типизация проблемно коммуникативных проявлений и градация профессиональных конфликтологических задач.

Таким образом, вникая в сущность приведенных определений, становится ясным, что компетенция и компетентность очень близкие, но все же не тождественные понятия. Компетенция – более абстрактное усредненное и более узкое понятие, семантически опирающееся на категоризацию знаний, умений человека, в какой-то сфере деятельности. Компетентность – своеобразная проекция образовательного процесса на личность, актуальное состояние индивида, способность практически реализовывать свою компетенцию. В свою очередь, анализ дефиниций «конфликтологическая компетентность» и «конфликтологическая компетенция» позволяет сделать вывод, что данные категории являются недостаточно разработанными, о чем свидетельствует неоднозначность трактовок данных понятий.

Конфликтологическая компетенция личности – это интегральная характеристика готовности и способности личности к решению проблемных задач различного спектра и уровня сложности.

Наиболее подходящими к авторскому определению являются понятия конфликтологической компетенции, предложенные А.Б. Немковой и О.З. Муштуком, рассматривающими ее как способность и готовность личности к осуществлению деятельности по профилактике конфликта, и подходы М.М. Кашапова, рассматривающего её как умение в ситуациях конфликта брать инициативу по её разрешению в свои руки.

Библиографический список

1. Болтунова Г.М. Формирование готовности руководителя первичного воинского коллектива к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. *Оптимизация и интесификация психологического процесса в вузе и школе*: межвузовский сборник научных трудов. Ишим, 1994.
2. *Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов*. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
3. Дринка З.З. *Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Калининград.
4. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия*. Москва Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006; № 9.
6. Лавочкин А.Н. Развитие компетентности будущего сотрудника в воспитании личного состава. *Армия и общество*. 2014; № 1 (38).
7. Ломакина Г.Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии. *Педагогическое мастерство*: материалы Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2012.
8. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. *Введение в педагогическую деятельность*. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
9. Сиганатулин И.М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века *Педагогика*. 2012; № 3.
10. Хван А.А. Проблемы определения и диагностики качества высшего педагогического образования. *Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования*: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2012.
11. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2012; № 2.
12. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Boltunova G.M. Formirovanie gotovnosti rukovoditelya pervichnogo voinskogo kollektiva k razresheniyu konfliktnyh situacij v pedagogicheskom processe. *Optimizaciya i intesifikaciya psihologicheskogo processa v vuze i shkole*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Ishim, 1994.
2. *Glossarij terminov rynka truda, razrabotki standartov obrazovatel'nyh programm i uchebnyh planov*. Evropejskij fond obrazovaniya. EFO, 1997.
3. Drinka Z.Z. *Didakticheskie usloviya podgotovki studentov k resheniyu professional'nyh konfliktologicheskih zadach*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad.
4. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya.* Moskva Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
5. Isaeva T.E. Klassifikaciya professional'no-lichnostnyh kompetencij vuzovskogo prepodavatelya. *Pedagogika*. 2006; № 9.
6. Lavochkin A.N. Razvitie kompetentnosti buduschego sotrudnika v vospitanii lichnogo sostava. *Armiya i obschestvo*. 2014; № 1 (38).
7. Lomakina G.R. Pedagogicheskaya kompetentnost' i kompetenciya: problemy terminologii. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2012.
8. Mizherikov V.A., Ermolenko M.N. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
9. Siganatulin I.M. Global'noe obrazovanie kak kardinal'naya paradigma novogo veka *Pedagogika*. 2012; № 3.
10. Hvan A.A. Problemy opredeleniya i diagnostiki kachestva vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: problemy upravleniya i ocenki kachestva obrazovaniya*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2012.
11. Shishov S.E., Agapov I.G. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: prihot' ili neobhodimost'. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2012; № 2.
12. 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 06.08.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00734

***Araba H.I.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: halilibrahimaraba@gmail.com*

POSITIONAL EXCHANGE OF VOICED/VOICELESS CONSONANTS IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKS TO RUSSIAN PRONUNCIATION. Recently, in Turkey interest in learning Russian language has been growing, and the number of Turkish students who is learning Russian language is increasing. However, there is very little research on the analysis of the Turkish phonetic accent in Russian speech and the teaching Turks the Russian pronunciation. In order to create a practical course of Russian phonetics for a certain contingent of students, it is essential to find out in which areas most clearly appears the interference of native phonetic system on the studied language. The purpose of the paper is analyzing Turkish accent in the area of pronouncing Russian voiced and voiceless consonants. The main problem in this area for Turkish students is adapting positional regularities in phonetic system of Russian language. Paper mentions about the main reasons of the errors of Russian speaking Turkish students, which are reasoned by the differences in phonetics systems of these two "contacting" languages, in the area of functioning voiced and voiceless consonants. The research results are capable of improving efficiency of teaching Turkish students the Russian pronunciation and also to present the means of eliminating Turkish accent in Russian speech.

Key words: **phonetic system, Russian pronunciation, Turkish accent, functioning, voiced-voiceless.**

***Х.И. Араба**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: halilibrahimaraba@gmail.com*

ПОЗИЦИОННАЯ МЕНА ГЛУХИХ И ЗВОНКИХ СОГЛАСНЫХ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ТУРОК РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

В последнее время интерес к русскому языку в Турции возрастает, а число турецких учащихся, осваивающих русский язык, увеличивается. Однако существует очень немного исследований, посвященных анализу турецкого фонетического акцента в русской речи и обучению турок русскому произношению. Для того, чтобы создать практический курс русской фонетики для определенного контингента учащихся, необходимо выяснить, на каких участках наиболее ярко появляется интерференция родной фонетической системы на изучаемую. Целью настоящей статьи является исследование турецкого акцента в области произношения русских глухих и звонких согласных. Главная трудность для турецких учащихся в данной области заключается в усвоении позиционных закономерностей русского консонантизма. В статье показано, что основные причины ошибок в интерферированной русской речи турок связаны с различиями в фонетических системах двух «контактирующих» языков в области функционирования глухих и звонких согласных. Результаты исследования позволяют повысить эффективность обучения турок русскому произношению и дать методические рекомендации по устранению турецкого акцента в русской речи.

Ключевые слова: **фонетическая система, русское произношение, турецкий акцент, функционирование, глухость/звонкость.**

В ходе преподавания фонетики неродного языка во взрослой аудитории важную роль играет сознательный подход к освоению материала, который предполагает в качестве обязательной предпосылки опору на родной язык учащихся (подробнее см. [1; 2]). Это особенно важно, если обучение происходит в однородной в языковом отношении аудитории. Для того, чтобы использование родного языка в процессе обучения произношению иностранного было корректным, необходимо определить сходства и расхождения в двух «контактирующих» системах. Сказанное касается любого участка фонетической системы, в том числе и корреляции согласных по глухости/звонкости.

Противопоставление согласных по глухости/звонкости существует далеко не во всех системах: оно составляет типологическую особенность языка. В данном случае русский и турецкий языки характеризуются сходством: в русском и турецком языках достаточно большое количество согласных противопоставлены по глухости/звонкости. В русском языке по данному признаку различаются взрывные ([п]*от* – [б]*от,* [т]*акже* – [д]*аже,* [к]*ора* – [г]*ора*) и щелевые согласные ([ф] *отка* – [в]*одка,* [с]*оня* – [з]*она,* [ш]*ар* – [ж]*ар*). В турецком по глухости/звонкости помимо взрывных ([p]*ir* '*основатель*' – [b]*ir* '*один*', [t]*on 'тонна'* – [d]*on 'мороз',* [k] *ata 'кинжал'* – [g]*ata ışınları 'гамма-лучи'*) и щелевых согласных ([f]*ar 'фары'* – [v] *ar 'есть',* [s]*or 'спроси'* – [z]*or 'трудно',* [ş]*al 'шаль'* – [j]*ale 'собственное имя Жале'*) противопоставлены также аффрикаты ([ç]*am 'сосна'* – [dʒ]*am 'стекло'*).

Очевидно, что в области противопоставления согласных по глухости/звонкости в русской и турецкой фонетической системах не наблюдается принципиальных различий, которые могли бы привести к появлению фонетического акцента у турок. Тем не менее турецкие учащиеся часто ошибочно произносят как глухие вместо звонких согласных, так и звонкие вместо глухих. Основные расхождения, вызывающие трудности при обучении турецких учащихся произношению русских согласных, касаются особенностей функционирования глухих и звонких согласных в русском и турецком языках. Изучение закономерностей реализации глухих и звонких согласных в русском языке должно быть в центре внимания в курсе русской практической фонетики для турецких учащихся. Соответственно, для создания эффективного курса русской фонетики, адресованного туркам, необходимо определить сходства и расхождения двух «контактирующих» фонетических систем в этой области.

Как известно, в русском языке существуют три сильные и три слабые позиции по глухости/звонкости. В сильных позициях не происходит изменений согласных по глухости/звонкости, в слабых же позициях имеет место нейтрализация этих согласных. В русском языке сильными позициями по глухости/звонкости являются а) позиции перед гласными: *кость – гость, соня – зона, Тима – Дима*; б) позиции перед сонорными согласными: *смей – змей, тля – для, пью – бью*; в) позиции перед сочетаниями [в]–[в'] + гласный, [в]–[в'] + сонорный согласный, [в]–[в'] + [в]–[в']: *твоих – двоих, от власти – под властью.* Слабыми позициями по глухости/звонкости в русском языке являются а) абсолютный конец слова: *об*[р]*а*[с], *го*[т], *но*[ш]; б) позиция перед глухими согласными: [ф]*торой, ло*[т]*ка, бе*[с] *права*; в) позиция перед шумными звонкими согласными, кроме [в]–[в'] в указанных выше сочетаниях: [з]*битая*, [з] *дерева*, *о*[д] *гриппа* (подробнее см. об этом, например, [3]).

В турецком языке варьирование согласных по глухости/звонкости наблюдается намного реже, чем в русском. Надо сказать, что в турецком языке вообще можно найти не очень много позиционных чередований звуковых единиц, поскольку он принадлежит к числу языков, в которых доминирует синтагматика и поэтому позиционные закономерности сопряжены, главным образом, с наличием запретов на сочетаемость. Тем не менее, немногочисленные примеры позицион-

ной мены турецких звонких согласных на глухие перед глухими зафиксировать можно: *O bize hiç gelme*[z]. '*Он никогда не приходит к нам*.' – *O gelme*[s:]*e, ben de gelmem. 'Если он не придет, я тоже не приду'*.

Несмотря на то, что мена звонких на глухие нечасто встречается в турецких словах, в турецкой фонетике существует закономерность, запрещающая употребление звонких перед глухими. Сказанное объясняет, почему мена русских звонких согласных на глухие перед глухими усваивается в турецкой аудитории достаточно легко. В таких русских словах, как *трубка, лодка, сладко, сказка, остановка,* турецкие учащиеся обычно произносят глухие согласные перед последующими глухими: *тру*[пк]*а, ло*[тк]*а, сла*[тк]*о, ска*[ск]*а, остано*[фк]*а*. Иными словами, на данном участке фиксируется положительный перенос особенностей фонетической системы турецкого языка на русский язык.

Иначе обстоит дело с позицией абсолютного конца слова, в которой в русском языке происходит мена звонких согласных на глухие. Е.Л. Бархударова отмечает, что эта позиция является одной из самых трудных позиций для иностранцев. «В абсолютном конце слова в зависимости от контингента» наблюдаются разные ошибочные произношения: в китайском акценте появляются гласные вставки, в интерферированной русской речи корейцев фиксируется произношение имплозивных согласных. Большинство же иностранных акцентов характеризует ошибочное произношение звонких согласных вместо глухих реализаций звонких фонем: **зу*[b] – *зуб, *са*[d] – *сад*, **бе*[g] – *бег, *се*[v] – *сев, *сою*[z] – *союз, *но*[ʒ] – *нож*. Это можно объяснить тем, что в большинстве языков в абсолютном конце слова глухие и звонкие согласные противопоставлены [4]. Обычно это противопоставление затрагивает в системе языка все парные глухие и звонкие согласные независимо от их способа образования.

В турецком языке ситуация несколько сложнее: наличие противопоставления или его отсутствие в абсолютном конце слова зависит от способа образования глухих и звонких согласных. Щелевые согласные в абсолютном конце турецкого слова последовательно противопоставлены по глухости/звонкости: *O*[f] *'город Оф' – o*[v] *'растирай', so*[s] *'соус' – sö*[z] *'слово'*. В связи с этим можно ожидать ошибки в произношении таких русских слов, как *лев*, *воз,* где в абсолютном конце слова в русском языке происходит мена звонких щелевых согласных на глухие, а в турецком акценте сохраняются звонкие: **ле*[v], **во*[z].

Последовательное противопоставление в турецком акценте глухих и звонких щелевых в абсолютном конце слова касается даже звуковых единиц, которые не противопоставлены в этой позиции в исконно турецких словах. Сказанное относится к турецким аналогам русских твердых шипящих [ш] и [ж]. Дело в том, что в исконно турецких словах в абсолютном конце слова не может быть звонкого щелевого шипящего. Тем не менее, в словах типа *нож, багаж, гараж* турецкие учащиеся делают те же самые ошибки, что и в иных словах со звонкими щелевыми согласными на конце, а именно произносят звонкий щелевой шипящий, похожий по звучанию на турецкий [ʒ].

Итак, на участке щелевых согласных в абсолютном конце слова в турецкой аудитории последовательно наблюдается ошибочное произношение звонких согласных, обусловленное различиями позиционных закономерностей в двух «контактирующих» системах. Поэтому над произношением щелевых глухих звуков на месте букв, обозначающих в большинстве позиций звонкие согласные, необходимо работать.

Иные закономерности функционирования наблюдаются на участке смычных согласных. Дело в том, что в современном турецком языке существует запрет на употребление звонких смычных согласных в абсолютном конце слова: в результате ряда исторических изменений в этой позиции на их месте стали произноситься глухие [5].

В исконно турецких словах невозможно найти примеры позиционной мены звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова, поскольку из-за действия грамматической аналогии в формах каждого турецкого слова утвердилось произношение только глухого взрывного согласного. Однако мена звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова наблюдается в заимствованных по происхождению словах: *Ben bu kita*[bɪ] *aldım. 'Я купил эту книгу.' – Kita*[p] *masanın üzerinde duruyor. 'Книга лежит на столе'*. В подобных случаях мена звонких на глухие в абсолютном конце слова не только наблюдается в произношении, но и отражается на письме: *kitabı kita*[bɪ] *'книгу' – kitap kita*[p] *'книга'*. Можно привести и некоторые другие примеры: *sebebi sebe*[bi] *'причину' – sebep sebe*[p] *'причина', senedi sene*[di] *'расписку' – senet sene*[t] *'расписка', halici hali*[dʒi] *'залив' – haliç hali*[č] *'залив'*.

Таким образом, в большинстве турецких слов, исконных и даже заимствованных, на конце пишутся буквы *P, T, K, Ç*, обозначающие глухие смычные согласные [p], [t], [k], [č]. Тем не менее, в турецком языке есть ряд иноязычных по происхождению слов, в которых возможны на конце слова буквы, обозначающие звонкие смычные согласные: это такие заимствования, как *hadʒ 'хадж', psikolog* '*психолог*', *filolog* '*филолог*'. Как и во всех словах турецкого языка, в этих словах в абсолютном конце слова также произносятся только глухие взрывные согласные *ha*[č], *psikolo*[k], *filolo*[k]. Иными словами, в данном случае, как и в русском языке, в абсолютном конце слова произносятся глухие согласные на месте букв, соответствующих звонким согласным. Соответственно, в ходе изучения позиционной мены русских взрывных звонких согласных на взрывные глухие в абсолютном конце слова целесообразно опереться на указанные примеры из турецкого языка: *hadʒ, psikolog*, *filolog*. Данные примеры помогут учащимся с лёгкостью усвоить произношение не только русских слов типа *психолог, филолог,* которые похожи на турецкие, но и слов типа *бег, год, хлеб,* которые являются для турок абсолютно новыми.

Надо сказать, что мена взрывных звонких согласных на глухие сравнительно легко усваивается в турецкой аудитории. В то же время наше исследование показало, что, если предложить турецким учащимся прочитать омофоны типа *групп – груб, плот – плод, рок – рог,* турки обычно делают ошибки, произнося звонкие согласные на месте букв *Б, Д, Г*. Скорее всего это объясняется гиперкоррекцией и стремлением различить омофоны. В любом случае для формирования и закрепления правильных фонетических навыков в турецкой аудитории целесообразно отвести некоторое время на работу над омофонами с взрывными глухими и звонкими согласными фонемами в абсолютном конце слова.

Важным отличием турецкой фонетической системы от русской в области функционирования согласных по глухости/звонкости является отсутствие в турецком языке позиционной мены глухих согласных на звонкие перед звонкими. В турецком языке можно найти немало слов, в которых произносятся сочетания глухого согласного со звонким: *matbaa – ma*[tb]*aa 'типография', futbol – fu*[tb]*ol 'футбол', depderin – de*[pd]*erin 'очень глубокий'*. По этой причине турки с трудом усваивают такую позиционную закономерность русского консонантизма, как мена глухих согласных на звонкие перед последующими звонкими. Естественно, что такие слова, как *просьба, вокзал*, *также, отдельно,* обычно неправильно произносятся турецкими учащимися – с глухим согласным перед последующим звонким: **про*[sb]*а, *во*[kz]*ал*, **ма*[kʒ]*е, *о*[td]*ельно*.

Следует особо остановиться на отклонениях в турецком акценте в произношении глухих и звонких согласных в составе двухкомпонентных и многокомпонентных сочетаний в абсолютном начале слова. В турецком языке консонантные сочетания в данной позиции вообще не допускаются [6]. Поэтому русские слова, имеющие такие сочетания, произносятся турками с гласной вставкой, перед которой на месте буквы, обозначающей звонкий согласный, произносится звонкий согласный, а на месте буквы, обозначающей глухой согласный, произносится глухой: ***[vɪt]*ащить – втащить, **[sɪd]*анный – сданный, **[sɪg]*ореть – сгореть, **[vis]*тречать – встречать, **[vis]*плеск – всплеск, **[sid]*вигаться – сдвигаться.*

Следует отметить, что особую сложность для турецких учащихся представляют слова, где в абсолютном начале слова на месте буквы, обозначающей глухой согласный, произносится звонкий перед последующим звонким. Такие слова, как *сбежать, сдать, сделать,* обычно произносятся турецкими учащимися неправильно: ***[sib]*ежать, **[sɪd]*ать, **[sid]*елать*. В произношении таких слов делаются одновременно две ошибки: во-первых, турки произносят гласную вставку, во-вторых, произносят глухой вместо звонкого. Первая ошибка обусловлена переносом позиционной закономерности родного языка на изучаемый язык: в турецком языке в абсолютном начале слова консонантные сочетания невозможны, что и объясняет появление в акценте гласной вставки. Вторая ошибка определяется отсутствием в турецком языке позиционной закономерности, которая есть в русском, а именно позиционной мены глухих согласных на звонкие перед звонкими согласными (подробнее о фонетической интерференции, обусловленной расхождениями в позиционных закономерностях родного и изучаемого языков см. [7]).

С начальными консонантными сочетаниями, где на месте буквы, обозначающей звонкий согласный, произносится глухой перед последующим глухим согласным, ситуация проще: в данном случае важно только избавиться от гласной вставки. Что касается мены звонкого согласного на глухой перед глухим, то она легко усваивается турецкими учащимися в силу сходства позиционных закономерностей в родном и изучаемом языках. Такие слова, как *вслух, всадник, втайне,* не столь сложны для турок, как слова *сбить, сберечь, сдержать.*

Разработка методических рекомендаций по устранению характеристик турецкого акцента в области обучения произношению русских согласных по глухости/звонкости предполагает в качестве обязательного условия учёт особенностей фонетической системы родного языка в области функционирования глухих и звонких согласных. Важно объяснить учащимся роль категории глухости/звонкости в двух «контактирующих» системах и помочь усвоить те позиционные закономерности, которых нет в турецком языке. Произношение слов, в которых необходимо соблюдать эти закономерности, следует отработать в специальной системе упражнений.

В то же время в русской и турецкой фонетических системах в области функционирования глухих и звонких согласных очень много сходного, что также можно использовать в курсе русской фонетики для турок. Важно, что опора на сходства в области функционирования согласных по глухости/звонкости позволяет расположить материал «от лёгкого к трудному» и начать обучение со знакомых учащимся закономерностей, которые есть в их родном языке.

С учетом особенностей родного языка в ходе обучения учащихся произношению русских глухих и звонких согласных можно предложить определенную последовательность изучения позиционных закономерностей русского консонантизма. В первую очередь следует познакомить турок с меной звонких на глухие перед глухими в словах типа *сказка, редко, губка, загадка, везти*. Это наиболее легкая позиция для турецких учащихся.

Далее следует обратить внимание учащихся на позицию абсолютного конца слова, где в турецком языке в отличие от русского возможно произношение звонких согласных, но в то же время можно найти опоры, позволяющие облегчить

туркам усвоение мены звонких согласных на глухие. В двух «контактирующих» языках имеются сходства в области функционирования конечных смычных согласных. В связи с этим в ходе изучения мены звонких согласных на глухие целесообразно начать со слов, заканчивающихся на звонкие смычные согласные (*зуб, сад, бег*), а потом можно перейти к словам с конечными звонкими щелевыми согласными (*соловьев, залезь, нож*). После этого можно начать работу с более трудной для турецких учащихся позицией – позицией перед звонкими согласными, в которой происходит мена глухих согласных на звонкие. Для работы следует сначала подобрать слова, в которых консонантные сочетания находятся в середине слова, такие как *водосбор, экзамен, отбор*.

В самом конце работы над чередованиями глухих и звонких согласных следует рассмотреть консонантные сочетания в абсолютном начале слова, где в русском языке происходит мена как глухих на звонкие ([зб']*ербанк – Сбербанк*, *сделка* – [з'д']*елка*, [зд]*ача – сдача*), так и звонких на глухие (*входить* – [фх]*одить*, *всадник* – [фс]*адник*, *вшить* – [фш]*ить*). Поскольку для турецких учащихся произношение начальных консонантных сочетаний является исключительно сложным, этой проблеме нужно уделить особое внимание. Необходимо иметь в виду, что в силу особенностей функционирования глухих и звонких согласных в родном языке одни сочетания для турок оказываются труднее, другие – проще. Наиболее трудными являются начальные сочетания, в которых существует мена русских глухих согласных на звонкие перед последующими звонкими. Произношение остальных начальных сочетаний, в том числе тех, в которых происходит мена звонких согласных на глухие перед последующими глухими, оказывается менее сложным.

Для работы над любыми консонантными сочетаниями в абсолютном начале слова можно использовать прием последовательного произношения одинаковых сочетаний сначала в середине, а потом – в начале слова. В ходе освоения начальных сочетаний согласных целесообразно начать с консонантных сочетаний «глухой+глухой»: *по*[фт]*ор* – [фт]*орник*, *со*[фс']*ем* – [фс']*е*, *со*[фх]*оз* – [фх]*од*. После этого можно перейти к сочетаниям «звонкий+звонкий»: *водо*[зб]*ор* – [зб]*ор*, *не*[зд]*анный* – [зд]*анный*, *не*[з'д']*ержанный* – [з'д']*ержанный*. Предварительное произношения консонантных сочетаний в середине слова облегчит для турецких учащихся произношение начальных консонантных сочетаний.

Таким образом, учёт особенностей функционирования глухих и звонких согласных в русском и турецком языках позволяет определить те участки, на которых появляются возможности для положительного переноса особенностей фонетической системы родного языка на изучаемый, и те участки, на которых наблюдаются расхождения в русской и турецкой фонетических системах. Результаты проведённого исследования могут быть использованы для создания и совершенствования практических курсов русской фонетики для турок.

Библиографический список

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев. *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / Сост. А.А. Леонтьев. Москва, 1991: Ч. 5, 271 – 274.
2. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка. *Из истории отечественной фонологии*. Москва, 1970; Глава II: 506 – 515.
3. Панов М.В. *Современный русский язык. Фонетика*. Москва: Альянс, 2009.
4. Бархударова Е.Л. Анализ противопоставления русских согласных по глухости/звонкости в лингводидактическом контексте. *Вестник Московского университета. Филология*. 2016; Серия 9, № 55: 9 – 24.
5. Özkan M., Tören H., Esin O. *Yüksek öğretimde Türk dili. Yazılı ve sözlü anlatım.* İstanbul: Filiz Kitabevi, 2013.
6. Гениш Э. *Грамматика турецкого языка. Фонетика, морфология, этимология, семантика, синтаксис, орфография, знаки препинания.* Москва: Издательство ЛКИ, 2008; Т. 1.
7. Бархударова Е.Л. Парадигматика и синтагматика звуковых единиц в контексте обучения русскому произношению. *Вестник Московского университета. Филология.* 2011; Серия 9, № 4: 39 – 50.

References

1. Bernshtejn S.I. Voprosy obucheniya proiznosheniyu primenitel'no k obucheniyu russkomu yazyku inostrancev. *Obschaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: Hrestomatiya* / Sost. A.A. Leont'ev. Moskva, 1991: Ch. 5, 271 – 274.
2. Reformatskij A.A. Fonologiya na sluzhbe obucheniya proiznosheniyu nerodnogo yazyka. *Iz istorii otechestvennoj fonologii.* Moskva, 1970; Glava II: 506 – 515.
3. Panov M.V. *Sovremennyj russkij yazyk. Fonetika*. Moskva: Al'yans, 2009.
4. Barhudarova E.L. Analiz protivopostavleniya russkih soglasnyh po gluhosti/zvonkosti v lingvodidakticheskom kontekste. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Filologiya*. 2016; Seriya 9, № 55: 9 – 24.
5. Özkan M., Tören H., Esin O. *Yüksek öğretimde Türk dili. Yazılı ve sözlü anlatım.* İstanbul: Filiz Kitabevi, 2013.
6. Genish `E. *Grammatika tureckogo yazyka. Fonetika, morfologiya, `etimologiya, semantika, sintaksis, orfografiya, znaki prepinaniya.* Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008; T. 1.
7. Barhudarova E.L. Paradigmatika i sintagmatika zvukovyh edinic v kontekste obucheniya russkomu proiznosheniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Filologiya.* 2011; Seriya 9, № 4: 39 – 50.

Статья поступила в редакцию 28.07.20

УДК 372.851 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00735

***Alekseeva E.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: alekseeva.ok@mail.ru*

THE METHODOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF MATHEMATICAL LITERACY OF STUDENTS AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY. The problem to form functional literacy in students at the level of general education is very important. The main focus is based on the mathematical literacy. The paper highlights the idea that it is necessary to develop special contextual tasks. The methodological features are described through the content of the activity while doing the tasks of the system. Depending on the level of a task and actions during its solution, there are difficulties that arise depending on the level of student knowledge. The researcher gives an example of a contextual task and its characteristics. In conclusion, the construction of the educational process is based on the system of contextual functional tasks.

Key words: **functional literacy, mathematical literacy, mathematics, task, system of contextual tasks, teaching.**

***Е.Е. Алексеева**, канд. пед. наук, доц., Академия социального управления, г. Москва, E-mail: alekseeva.ok@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования функциональной грамотности учащихся на уровне общего образования. Основное внимание акцентируется на математической грамотности. Обосновывается идея о том, что необходима разработка специальных контекстных заданий, которые образуют систему контекстных функциональных заданий. Описываются методические особенности через содержание деятельности при выполнении заданий системы. Выделяются и описываются уровни сложности контекстных заданий в зависимости от содержания задания и действий при их выполнении, а также уровни трудностей в зависимости от уровня обучения учащихся. Приведен пример контекстного задания и его характеристики. В заключение обосновывается необходимость построения образовательного процесса на основе системы контекстных функциональных заданий.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, математическая грамотность, математика, задача, система контекстных заданий, обучение.**

Цели развития сферы образования Российской Федерации и задачи в направлении их достижения заключены в обеспечении конкурентоспособности российского образования и вхождении Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования [1]. Рейтинг стран выявляется при проведении различных исследований, в частности при проведении международного исследования Programme for International Student Assessment (PISA) [2]. В.С. Басюк и Г.С. Ковалева отмечают, что конкурентоспособность «определяется качеством и доступностью образования, способностью выпускников выдержать конкуренцию в овладении новыми знаниями и технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям обучения, будущей профессиональной деятельности и жизни» [3].

На современном этапе развития общества исследование PISA направлено на выявление качества образования, определяемого базовыми навыками, компетентностью и личностными качествами учащихся, необходимыми школьникам для личностной реализации в реальной жизни XXI века. *Базовые навыки* отражают применение знаний и умений, приобретенных в процессе обучения различным школьным предметам, для решения задач и проблем, возникающих в реальных жизненных ситуациях. Базовые навыки включают в себя, в частности, читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность. *Компетентностная составляющая* (глобальные компетенции – 4К), позволяющая решать более сложные задачи, включает в себя критическое и креативное мышление, умения объединения (кооперация) действий и сотрудничества (коммуникация) при решении задач. В единстве читательская, математическая и естественнонаучная грамотность, глобальные компетенции отражают знания и умения учащихся, необходимые для полноценного функционирования в реальной жизни, т.е. уровень их функциональной грамотности. А.А. Леонтьев писал, что «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4, с. 35].

Таким образом, математическая грамотность учащихся, являющаяся приоритетным направлением исследования PISA 2021 г., является структурной составляющей функциональной грамотности школьников. В исследованиях, проводимых до 2018 г., под математической грамотностью понималась «способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину» [5]. В рамках исследования PISA-2021 математическая грамотность рассматривается как «способность человека мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах. Она включает в себя понятия, процедуры и факты, а также инструменты для описания, объяснения и предсказания явлений. Она помогает людям понять роль математики в мире, высказывать хорошо обоснованные суждения и принимать решения, которые должны принимать конструктивные, активные и размышляющие граждане в 21 веке» [2].

В связи с этим в практике обучения математике необходимо использовать не только математические задачи, ориентированные на применение предметных знаний, но и специальные задания, включающие учебные и практико-ориентированные задачи, способствующие развитию метапредметных результатов обучения математике, которые являются базой для формирования математической грамотности как составляющей функциональной грамотности на школьном уровне. Эти задания должны обеспечивать достижение учащимися более высокого уровня математической грамотности, следовательно, более успешное выполнение учащимися заданий международных исследований. Таким образом, в направлении достижения этой цели стоит задача разработки учебно-методических материалов, эффективные средства, приёмы и технологии формирования, развития и оценки математической грамотности учащихся. Решение этой задачи базируется на двух основополагающих принципах математической грамотности:

– фундаментальные математические идеи, затрагивающие такие основные содержательные математические области, как «Изменения и зависимости», «Пространство и форма», «Неопределенность и данные» и «Количество»;

– математическая компетентность, включающая опыт (умения) и предметные знания, способность и готовность их использования для решения различных задач в практической деятельности [5].

В результате решения задачи отобраны и разработаны различные специальные контекстные задания, способствующие формированию математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности [6; 7; 8], которые в единстве образуют систему контекстных функциональных заданий (система КФЗ). Под системой контекстных функциональных заданий в нашей работе понимается система специальных контекстных заданий, которые характеризуются практическим, практико-ориентированным и межпредметным содержанием.

Система КФЗ обеспечивает формирование и развитие математической грамотности учащихся и отражает прикладную направленность школьного курса математики, которая связана с формированием у школьников умений применения методов математики для исследования ситуаций и решения проблем реальной жизни, познания реальной действительности. Следовательно, система КФЗ является необходимым средством целенаправленного формирования и развития математической грамотности как составляющей функциональной грамотности.

Кроме этого, включение в обучение математике самостоятельное выполнение учащимися контекстных заданий является одним из путей организации процесса подготовки школьников к выполнению заданий международного исследования PISA. Поэтому конкретизируем содержание деятельности при выполнении контекстных заданий системы КФЗ в соответствии с видами деятельности, проверяемыми в исследовании PISA в рамках математической грамотности (табл. 1).

Таблица 1

Деятельность при выполнении заданий системы контекстных функциональных заданий в соответствии с видами деятельности математической грамотности (фрагмент)

Содержание деятельности при выполнении контекстных заданий по видам деятельности математической грамотности		
Формулировать	*Применять*	*Интерпретировать*
– Выявление возможности формулирования ситуации, описанной в тексте, представленном в разных формах (словесной, символьной, графической) на математическом языке. – Конкретизировать неизвестные и известные величины и отношения. – Выявлять связь между неизвестными и известными величинами и отношениями. – Анализировать и понимать условия, способствующие формулированию проблемы на математическом языке, и подход к её решению. – Создание математической модели, отражающей описанную ситуацию	– Применение математических понятий, определений, теорем, свойств объектов в процессе решения проблемы и обоснования выводов. – Преобразование математических моделей (уравнений и неравенств, их систем) реальных ситуаций. – Получение необходимой информации, в частности при работе с диаграммами и графиками, геометрическими моделями	– Анализ математического решения и полученных результатов. – Оценка полученных результатов в контексте с описанной ситуацией. – Интерпретация (соотнесение) результатов в контексте описанной ситуации (с требованием). – Аргументация (обоснование подтверждения или опровержения) с учетом описанной ситуации

Рассуждение – основа выполнения всех видов деятельности. Содержание процесса рассуждения включает логически правильное построение цепочки утверждений и умозаключений при формулировании, применении и интерпретации; выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение; рассуждение при выявлении необходимой информации для выполнения контекстных заданий; анализ и сравнение единиц информации, представленных в одном тексте или в разных текстах.

Так как выполнение контекстных заданий являются одним из путей организации процесса подготовки школьников к выполнению заданий международного исследования PISA, то сами контекстные задания являются средством подготовки учащихся к участию в исследовании. Поэтому в процессе конструирования контекстных заданий системы КФЗ ориентировались на примеры заданий по математической грамотности [9]. Основой контекстного задания является текст, который может быть представлен не только в словесной форме, но и в символьной – в виде таблицы, диаграммы, графика, геометрической модели.

Большое значение имеет правильный выбор места контекстного задания в учебном процессе обучения школьному курсу математики. Один из подходов к определению места использования контекстного задания может базироваться на переходе от легкого к трудному, от простого к сложному. Отметим, что в методической литературе нет однозначного понятия сложности и трудности задачи [9]. Поэтому раскроем подходы к этим понятиям в нашей работе.

Сложность контекстного задания – объективный фактор. Сложность заданий характеризуется: 1) структурой условия контекстного задания: сплошной, несплошной, смешанный, составной текст; 2) структурой требования: количество вопросов к условию; 3) числом необходимых операций для выполнения задания; 4) формой ответа: закрытая, открытая.

Таблица 2

Характеристика контекстных заданий системы КФЗ и действий при их выполнении

	Уровни, контекст и характеристика используемых контекстных заданий	Характеристика действий при выполнении заданий
Компенсирующий уровень	**1 уровень. Личный контекст** Задания, в которых описаны ситуации, близкие к личной жизни учащихся. Ситуации знакомы учащимся, так как они встречались с ними в реальной повседневной жизни, например, при общении с одноклассниками, при совершении покупок и других повседневных дел школьниками и их родителями (еда, здоровье и др.). Текст заданий сплошной, небольшой по объёму. Даны полные рекомендации, указания по процессу их выполнения или имеются подсказки в явной форме	**1 уровень.** Чтение короткого текста задания, описывающего простейшую ситуацию в словесной форме и не содержащего противоречий или избытка информации. Выявление условия и требования задания, сформулированных в явном виде. Анализ одной единицы информации, содержащейся в тексте в словесной форме, сформулированной в явном виде. Понимание смысла информации. Интерпретация информации на основе соседних сообщений в одном тексте. Выполнение арифметических действий с натуральными числами. Выполнение действий по алгоритму. Получение результата, не требующего интерпретации
Базовый уровень	**2 уровень. Личный и профессиональный контекст** Задания, в которых описаны ситуации, близкие к личной жизни учащихся, к их профессиональной и трудовой деятельности, в частности с обучением в школе. Ситуации знакомы учащимся, так как они встречались с ними в повседневной и школьной жизни, в трудовой деятельности. Текст заданий сплошной, содержит полные рекомендации и указания по процессу выполнения заданий или текст задания (условие и требование) содержаит подсказку в направлении поиска необходимой информации	**2 уровень.** Анализ и оценка текста задания в словесной форме или представленного в виде таблицы или диаграммы, в которых единицы измерения соответствуют вопросам к заданию, надписи указаны полностью. Выявление основной и разъяснительной частей условия, сформулированных в явном виде. Извлечение и использование необходимой информации при явной ее формулировке. Выполнение арифметических действий с натуральными числами и обыкновенными дробями. Ответы на вопросы, сформулированные в знакомом контексте. Применение алгоритмов, приемов, предписаний выполнения действий. Получение результата, не требующего интерпретации
Базовый уровень	**3 уровень. Личный и профессиональный контекст** Задания, в которых описаны ситуации, близкие к личной жизни учащихся и к их профессиональной деятельности, связаны, в частности, с обучением в школе. Ситуации знакомы учащимся, так как они встречались с ней в повседневной и школьной жизни, в трудовой деятельности. Даны частичные рекомендации, указания по процессу выполнения задания. Текст заданий несплошной, содержит сложные подсказки в направлении поиска необходимой информации. Для выполнения задания требуется опора на личный опыт и личностное отношение к описываемым ситуациям	**3 уровень.** Анализ и сравнение нескольких единиц информации, сформулированных в явном виде в тексте задания, представленных, в частности, на диаграмме или графике. Выявление основной и разъяснительной частей условия. Выявление связи между известными и неизвестными величинами и математическими отношениями. Извлечение необходимой информации, которая представлена частично в неявном виде на графике или диаграмме. Интерпретация информации для формулировки несложного вывода. Применение алгоритмов, приемов, предписаний выполнения действий. Выполнение арифметических действий с десятичными дробями. Получение результата и выполнение простейшей интерпретации результата
Повышенный уровень	**4 и 5 уровни. Профессиональный и общественный контекст** Задания, в которых описаны ситуации, связанные не только с личной и профессиональной жизнью учащихся, но и с жизнью местного и национального общества, мирового сообщества. В заданиях общественного контекста, связанных с жизнью *местного общества*, описываются ситуации и проблемы, которые могут произойти в городе и районе, в частности, в котором проживает школьник. В заданиях общественного контекста, связанных с жизнью *национального общества,* описываются ситуации, проблемы, которые связаны, в частности, со страной, в которой проживает школьник, например, национальная статистика, экономика и ресурсы, результаты голосования и решения правительства. В заданиях общественного контекста, связанных с жизнью *мирового сообщества,* описываются ситуации, проблемы, которые связаны с жизнью всего мира, например, прогнозирование результатов международных соревнований, мировая статистика и экономика, экология. Текст заданий несплошной, смешанный или составной, он не содержит явной информации, подсказки, но включает противоречивую информацию.	**4 уровень**. Выявление нескольких единиц информации, представленных в явном виде в сложном тексте, не содержащем подсказки. Анализ и сравнение нескольких единиц информации. Выявление главной и второстепенной информации, установление связи между этими единицами информации. Применение алгоритмов, приемов, предписаний выполнения действий. Выбор метода решения и его применение. Решение заданий на проценты, составление пропорции. Выполнение действий с десятичными и алгебраическими дробями и преобразование алгебраических выражений. Получение результата и выполнение интерпретации результатов. Формулирование выводов, соответствующих требованию задания
		5 уровень. Анализ, сравнение, интерпретация и интеграция информации, представленной в форме смешанного или составного текста. Выявление смысла, главной идеи составных частей текста. Установление связи между составными частями текста, единицами информации. Интерпретация единиц информации для составления и преобразования математических моделей сложных ситуаций, учитывая определенные ограничения и допущения. Построение цепочки логически взаимосвязанных рассуждений в процессе выполнения заданий. Формулирование сложных выводов, интерпретации выводов. Проявлять интуицию при работе с текстом. Способность формулировать и излагать свои объяснения, опираясь на свою интерпретацию и действия.
Высокий уровень	**6 и 7 уровни. Общественный и научный контекст** Задания, в которых описаны ситуации не только общественного характера, но и научного. В заданиях *общественного контекста* описываются ситуации и проблемы, связанные с жизнью местного, национального и мирового сообщества. В заданиях *научного контекста* описываются ситуации, связанные с применением математики к другим наукам, в том числе биологическим, экологическим, физическим и др. В этих заданиях описываются проблемы и теоретические вопросы, например, климата и погоды, экологии и медицины, финансов и космоса. Кроме этого могут быть представлены фрагменты чисто математических задач. Текст заданий смешанный, составной, достаточно большой по объему; содержит информацию в разных формах, в том числе противоречивую. Задания могут содержать множественный текст. Формы представления информации в тексте заданий: словесная, табличная, графическая, геометрическая	**6 уровень**. Выявление единиц информации, представленных в форме составного, сложного текста, и взаимосвязи между ними. Анализ, сравнение, интерпретация и интеграция единиц информации. Сопоставление единиц информации. Построение цепочки логически взаимосвязанных рассуждений в процессе выполнения заданий. Формулирование ответов на вопросы, которые напрямую не связаны с выявленными единицами информации. Выявление и понимание понятий, которые незнакомы школьникам. Осмысление текста задания, его критическое оценивание, выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение. Составление и преобразование математических моделей сложных проблемных ситуаций. Выбор пути, способа выполнения задания на основе сравнения и оценки возможных решений проблемы. Обобщать и оценивать выполненные действия при выполнении заданий, формулировать выводы
		7 уровень. Осмысление, обобщение и использование информации, полученной на основе исследования и моделирования сложных проблемных ситуаций, описанных в заданиях. Интерпретация множественных текстов и установление связи между текстами. Преобразование информации и переход от одной формы представления информации к другой. Построение абстрактных понятий через абстрагирование и обобщение. Критическая оценка сложного текста. Выявление противоречивой информации. Выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение. Разрешение проблемных ситуаций, формулировать, комментировать и аргументировать свои действия при разрешении противоречий

Трудность контекстного задания – субъективный фактор. Трудность заданий обусловлена уровнем обученности школьника и уровнем сформированности функциональной грамотности у учащегося.

По характеру читательской деятельности в исследовании PISA выделяют семь уровней трудности предлагаемых заданий по читательской грамотности. Так как основой контекстного задания является текст, то охарактеризуем контекстные задания системы КФЗ и действия, применяемые при их выполнении, по уровням сложности и трудности, ориентируясь на уровни трудности читательской деятельности и контексты заданий [10] по математической грамотности исследования PISA. Выделим семь уровней сложности контекстных заданий и четыре уровня трудности в зависимости от уровня обучения учащихся: компенсирующий, базовый, повышенный и высокий. Введение в процесс обучения математике контекстных заданий должно способствовать переходу менее успешным учащимся, обучающимся на компенсирующем уровне, на более высокий уровень (табл. 2).

Характеристика контекстных заданий системы КФЗ и действий при их выполнении (табл. 2) является базой для подбора и конструирования заданий. Обобщенная структура контекстных заданий, способствующих формированию и развитию математической грамотности, соответствует подходу к структуре задач, в частности математической [11, с. 51], и представляет собой систему компонентов: условие, решение, обоснование и требование. При этом к одному условию, описывающую ситуацию, может быть сформулировано несколько требований. В процессе выполнения задания осуществляется переход от условия к требованию через решение и его обоснование (рис. 1).



Рис. 1

При конструировании контекстных заданий могут быть использованы математические задачи. Это способствует повышению предметных знаний, мотивации к изучению математики. Приведём пример контекстного задания, сконструированного на основе текстовой задачи с экономическим содержанием. Отметим, что умение составлять математическую модель реальной ситуации, в частности описанной в задаче с экономическим содержанием, является одним из основных метапредметных результатов обучения математике, отражённых в социальном заказе общества. Задачи с экономическим содержанием включены во вторую часть Единого государственного экзамена профильного уровня и относятся к задачам высокого уровня сложности. Умение решать задачи с экономическим содержанием является ценным умением школьников как элемента экономической культуры современного человека. Это обосновывает актуальность конструирования контекстных заданий на основе текстовых задач с экономическим содержанием.

Контекстное задание. Прочитайте текст и ответьте на вопросы к нему.

15-го января 2021 г. планируется взять кредит в банке на сумму 600 000 на 24 месяца. Условия его возврата таковы: 1) 1-го числа каждого месяца долг возрастает на 2% по сравнению с концом предыдущего месяца; 2) со 2-го по 14-е число каждого месяца необходимо выплатить часть долга; 3) 15-го числа каждого месяца долг должен быть на одну и ту же величину меньше долга на 15 число предыдущего месяца [12, вар. 305].

Вопрос № 1. Укажите, когда планируется кредит погасить полностью.

1) 15 января 2022 г.	3) 15 января 2023 г.
2) со 2-го по 14-е декабря 2022 г.	4) со 2-го по 14-е декабря 2023 г.

Характеристика контекстного задания

Вид деятельности	Рассуждать и интерпретировать
Область содержания	Пространство
Контекст	Общественный: местный
Уровень сложности	Базовый, 3 уровень
Вид ответа и правильный ответ	Закрытый, 3

Вопрос № 2.

1. Проанализируйте текст задания и укажите схему, которая полностью соответствует тексту и отражает ленту времени реального процесса.

2. Укажите, чем не соответствуют схемы, которые не отражают ленту реального времени.

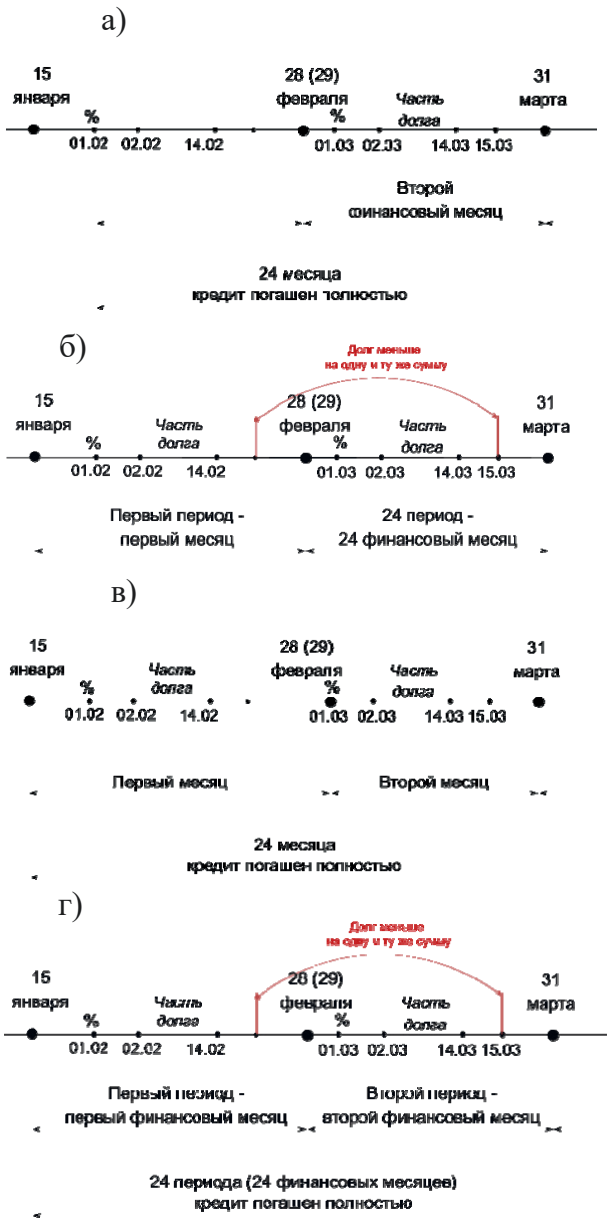


Рис. 2

Характеристика контекстного задания	
Вид деятельности	Рассуждать и интерпретировать
Область содержания	Изменения и зависимости
Контекст	Общественный: местный
Уровень сложности	Повышенный, 4 уровень
Вид ответа и правильный ответ	1) закрытый: г
	2) открытый ответ: а) неполная схема, неправильно отмечен первый финансовый месяц; б) неточность в изображении схемы – указаны первый и последний периоды, но не отмечено, что есть промежуточные периоды; неточность в указании периодов: отмечен первый финансовый месяц и 24 месяц; в) указаны первый и последний месяцы, но это не календарные месяцы, а финансовые, что не указано

Вопрос № 3. Укажите, на какую величину 15-го числа каждого месяца долг меньше долга на 15 число предыдущего месяца.

Решение: $6000\ 00 : 24 = 25\ 000$ (рублей).

Характеристика контекстного задания	
Вид деятельности	Рассуждать и применять
Область содержания	Количество
Контекст	Общественный: местный
Уровень сложности	Базовый, 2 уровень
Вид ответа и правильный ответ	25000

Вопрос № 4. Сопоставьте текст, представленный на рисунке 3, с текстом задания и ответьте, на сколько рублей увеличится сумма выплат, если взять кредит с теми же условиями на 30 месяцев?

$n_1 = 24$ мес.

	Выплаты тыс. руб.
1	$612 - 575 = 37$
	$\div (c_n)$
24	$25{,}5 - 0 = 25{,}5$

$n_2 = 30$ мес.

	Выплаты тыс. руб.
1	$612 - 580 = 32$
	$\div (f_n)$
30	20,4

Решение.

1) Т.к. суммы выплат – арифметические прогрессии,

то $S_{\text{общ. вып.}} = \frac{X_1 + X_n}{2} \cdot n,$

то $S_{\text{общ. вып. 24}} = \frac{37 + 25{,}5}{2} \cdot 24,\ S_{\text{общ. вып. 24}} = 750 \text{ тыс. руб}$

$S_{\text{общ. вып. 30}} = \frac{32 + 20{,}4}{2} \cdot 30,\ S_{\text{общ. вып. 30}} = 786 \text{ тыс. руб}$

2) Т.к.

$S_{\text{общ. вып.24}} = 750 \text{ тыс. руб.}, S_{\text{общ. вып. 30}} = 786 \text{ тыс. руб.},$

то $S_{\text{общ. вып. 30}} - S_{\text{общ. вып24}} = 786 - 750 = 36 \text{ тыс. руб.}$

Тогда на 36000 рублей увеличится сумма выплат.

Характеристика контекстного задания	
Вид деятельности	Рассуждать и применять
Область содержания	Количество
Контекст	Общественный: местный
Уровень сложности	Высокий, 7 уровень
Вид ответа и правильный ответ	36 000

Подводя итоги, отметим, что задания на проверку математической и функциональной грамотности, включающих читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность и глобальные компетенции – 4К, часто требуют альтернативных и нестандартных решений, креативных идей, переноса предметных знаний и личного опыта для понимания описываемой ситуации, решения проблемы. Поэтому в направлении формирования математической грамотности как составляющей функциональной грамотности нецелесообразно для тренировки обучающихся использовать отдельные типы заданий. Построение образовательного процесса по математике на основе системы контекстных функциональных заданий способствует повышению уровня сформированности математической грамотности как составляющей функциональной грамотности, следовательно, и уровню функциональной грамотности школьников.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года.* Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027
2. *Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии*. Available at: http://www.centeroko.ru/about.html
3. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019; Т. 1, № 4 (61): 13 – 33.
4. Образовательная система «Школа 2100». *Педагогика здравого смысла*: сборник матаериавлов. Москва: Баласс, Издательский дом РАО, 2003.
5. *Проведение исследования PISA-2018 в России. Оценка математической грамотности*. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_ml.html
6. Алексеева Е.Е. Составление геометрических задач как средство активизации умственной деятельности учащихся. *Вестник Брянского государственного университета*. 2014; № 1. 2014: 272 – 278.
7. Алексеева Е.Е. Дидактическая модель формирования умений моделирования реального процесса при обучении учащихся решению экономических задач. *Педагогика. Вопросы теории и практики (Pedagogy. Theory & Practice)*. 2020; Т. 5, Выпуск 1: 9 – 16.
8. Алексеева Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА. 2020; Выпуск 66, Ч. 2: 10 – 15.
9. Стротова М.Н. *Проблема проектирования заданий различного уровня сложности*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-proektirovaniya-zadaniy-razlichnogo-urovnya-slozhnosti
10. *Примеры заданий по математической грамотности, которые использовались в исследовании PISA в 2003 – 2012 годах*. Публикации. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.html
11. Колягин Ю. М. *Задачи в обучении математике*: в 2 ч. Москва: Просвещение, 1977; Ч. 1.
12. Ларин А.А. *Персональный сайт*. Available at: https://alexlarin.net/

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 g. № 204. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027
2. *Programma mezhdunarodnoj ocenki obuchayuschihsya: Monitoring znanij i umenij v novom tysyacheletii*. Available at: http://www.centeroko.ru/about.html
3. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. Innovacionnyj proekt Ministerstva prosvescheniya «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019; T. 1, № 4 (61): 13 – 33.
4. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». *Pedagogika zdravogo smysla*: sbornik matateriavlov. Moskva: Balass, Izdatel'skij dom RAO, 2003.
5. *Provedenie issledovaniya PISA-2018 v Rossii. Ocenka matematicheskoj gramotnosti*. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_ml.html
6. Alekseeva E.E. Sostavlenie geometricheskih zadach kak sredstvo aktivizacii umstvennoj deyatel'nosti uchaschihsya. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 1. 2014: 272 – 278.
7. Alekseeva E.E. Didakticheskaya model' formirovaniya umenij modelirovaniya real'nogo processa pri obuchenii uchaschihsya resheniyu `ekonomicheskih zadach. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki (Pedagogy. Theory & Practice)*. 2020; T. 5, Vypusk 1: 9 – 16.
8. Alekseeva E.E. Metodika formirovaniya funkcional'noj gramotnosti uchaschihsya v obuchenii matematike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov: Yalta: RIO GPA. 2020; Vypusk 66, Ch. 2: 10 – 15.
9. Strotova M.N. *Problema proektirovaniya zadanij razlichnogo urovnya slozhnosti*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-proektirovaniya-zadaniy-razlichnogo-urovnya-slozhnosti
10. *Primery zadanij po matematicheskoj gramotnosti, kotorye ispol'zovalis' v issledovanii PISA v 2003 – 2012 godah*. Publikacii. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.html
11. Kolyagin Yu. M. *Zadachi v obuchenii matematike*: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 1977; Ch. 1.
12. Larin A.A. *Personal'nyj sajt*. Available at: https://alexlarin.net/

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00736

Antifeeva E.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
Petrova D.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: darya_petrova@inbox.ru*
Fomicheva E.E., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: fee83@yandex.ru*

PHYSICAL MODELING AND FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS. The article discusses issues related to training future engineers for research activities, to development of professional competencies that contribute to the formation of scientific thinking in students when solving quality problems in a physics course. The relationship between the experiment and the educational and research activities of students has been determined, and their importance for the preparation of future engineers to solve professional problems defined by the Federal State Educational Standard of Higher Education. The stages of constructing a physical model of the phenomenon as stages of a scientific experiment are considered, and examples of tasks of a research orientation are given, which can be included in the program of practical and laboratory classes in physics at a university. The application of the Matlab software package in a laboratory practice for visualization of research results is substantiated. The material presented in the article is a generalization of the experience of solving problems of applied materials science in a physics course for the formation of professional competencies of students of the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky.

Key words: **approaches in education, professional competencies, research activities, physical modeling.**

Е.Л. Антифеева*, канд. пед. наук, преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
Д.Г. Петрова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: darya_petrova@inbox.ru*
Е.Е. Фомичева, *канд. физ.-мат. наук, преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: fee83@yandex.ru*

ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся подготовки будущих инженеров к научно-исследовательской деятельности, развития профессиональных компетенций, способствующих формированию научного мышления у обучающихся при решении качественных задач в курсе физики. Определена связь эксперимента и учебно-исследовательской деятельности обучающихся и их значение для подготовки будущих инженеров к решению профессиональных задач, определенных ФГОС ВО. Рассмотрены этапы построения физической модели явления как этапы научного эксперимента, а также приведены примеры заданий научно-исследовательской направленности, которые могут быть включены в программу практических и лабораторных занятий по физике в вузе. Обосновано применение пакета прикладных программ Matlab в лабораторном практикуме для визуализации результатов исследования. Материал, представленный в статье, является обобщением опыта решения задач прикладного материаловедения в курсе физики для формирования профессиональных компетенций обучающихся Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского.

Ключевые слова: **подходы в образовании, профессиональные компетенции, научно-исследовательская деятельность, физическое моделирование.**

Одним из видов общепрофессиональных компетенций, которыми должны обладать выпускники инженерных вузов, является научно-исследовательская деятельность. Компетенции, отражающие готовность будущих инженеров к данному виду деятельности, начинают формироваться уже на начальном этапе обучения в рамках дисциплин математического и естественнонаучного цикла [1; 2], в частности при изучении курса общей физики.

Являясь «модельной» наукой – наукой, рассматривающей процессы, объекты и явления с точки зрения моделей, наиболее полно описывающих эти явления, физика является основой практически всех инженерных наук. О применимости физического моделирования для описания различных процессов опубликовано достаточно много материалов [3; 4; 5]. Ярким примером тому могут служить работы академика Российской академии образования Кондратьева А.С., который одним из первых российских физиков ввел понятие физического моделирования в преподавание физики и являлся основателем одной из научных школ Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена [6].

Также стоит отметить, что единство и баланс качественного и количественного подходов в образовании наиболее полно видны в комплексе дисциплин математического и естественнонаучного цикла (в частности, в преподавании физики), в рамках которых и возможно формирование научного мышления и компетенций, необходимых для решения исследовательских задач. Результатом такой исследовательской деятельности должно стать качественное описание процесса, его количественная оценка, экспериментальное подтверждение выдвинутой гипотезы, а также определение границ применимости разработанной модели. Только в этом случае можно говорить о завершенном научном исследовании.

Для определения значимости физики в формировании компетенций, позволяющих продуктивно заниматься научно-исследовательской деятельностью, достаточно проанализировать ФГОС ВО. Можно с уверенностью сказать, что научно-исследовательская деятельность будущих специалистов инженерных вузов напрямую связана с преподаванием физики и общепрофессиональными компетенциями, которые могут быть сформированы у обучающихся в рамках этой дисциплины. Научно-исследовательская деятельность предполагает построение новых моделей явлений и объектов, выбор оптимальных средств и методов их исследования, а также построение математической модели, подтверждающей ее корректность и обоснованность.

Когда мы говорим о связи физического и математического моделирования, то мы сообщаем о единстве качественного и количественного описания одного и того же явления или объекта. Таким образом, соединив физическую и подтверждающую ее математическую модель, мы получаем конечный результат – завершенное научное исследование, имеющее практическое подтверждение. И если у обучающихся сформированы умения как физического, так и математического моделирования, то с уверенностью можно сказать, что они готовы к самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Стоит отметить, что умение решать количественные задачи (манипулировать физическими величинами) не всегда связано с пониманием сути физического явления, о котором говорится в задаче. Это расхождение хорошо видно при анализе успеваемости обучающихся. Очень часто при выполнении лабораторных работ по физике обучающиеся достаточно хорошо проводят измерения и расчеты, но при этом не могут ответить на вопрос, что произойдет при изменении некоторых параметров эксперимента. Таким образом, возникает необходимость в рамках практических занятий (а не только лабораторного практикума) решать не только количественные, но и качественные задачи, которые помогут понять суть физического процесса, а также на более глубоком уровне прогнозировать явления, т.е. создавать динамически изменяемую физическую модель явления.

Таким образом, физическое моделирование будет выступать одним из инструментов формирования качественного понимания физического явления у обучающихся.

Надо отметить, что построение физической модели явления – это не спонтанный процесс, это процесс, состоящий из логических операций анализа, сравнения, синтеза и обобщения. Для того чтобы разработанная модель была полной, т.е. включала в себя зависимости от всех параметров системы и внешних условий, необходимо определить этапы и последовательность построения модели:

- описание (особенности, характеристики);
- выявление главного с точки зрения условий задачи;
- выдвижение гипотезы о механизме явления;
- экспериментальная проверка гипотезы.

Если говорить о физическом моделировании как части учебной деятельности обучающихся, то его можно включить в учебный процесс как исследовательские задания в рамках практических занятий. Но если построение самой модели явления можно рассматривать в рамках практических занятий, то экспериментальная проверка гипотезы выходит за рамки практических занятий. Таким образом, решение комплексных задач, включающих в себя различные виды учебной деятельности (и практическую, и лабораторную), требует достаточно больших

временных затрат и не всегда может быть включено в аудиторную работу обучающихся.

Решение этой проблемы можно найти в ФГОС ВО. Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования на самостоятельную работу обучающихся предусмотрен достаточно большой объем часов, который представляет сумму инвариантной и вариативной составляющих. И если инвариантная часть является обязательной в полном объеме для всех и, как правило, представлена заданиями, направленными на формирование основных компетенций, то в рамках вариативной самостоятельной работы нам представляется возможным формирование дополнительных навыков, развитие умений физического моделирования у обучающихся, о которых мы говорим, формирование которых представляется нам обязательным у выпускников инженерных специальностей вузов для подготовки последних к научно-исследовательской деятельности. Вариативная часть самостоятельной работы может содержать ряд исследовательских заданий, выполнение которых предусматривает решение качественных и количественных задач, в которых итогом будет построение физической модели явления.

Для того чтобы такие задания, представленные в вариативной части образовательной программы, носили характер полного научного исследования и были интересны для обучающихся, необходимо, чтобы они были практико-ориентированными, требующими не только точных расчетов, но и экспериментальной проверки. Они должны представлять комплексную практическую задачу, в которой будет отражено качественное и количественное изменение состояния объекта или системы (возможно, отдельных параметров системы или объекта) при изменении каких-либо внешних условий или параметров самой системы. Такие задания должны подбираться с учетом интересов обучающихся, и отражать их профессиональную направленность. Так, для специальности 210000 «Электронная техника, радиотехника и связь» интересными могут стать задачи прикладного материаловедения, отражающие специфику их профессиональной деятельности [7; 8].

Примером такого задания может быть объяснение изменения вида температурной зависимости электропроводимости n-типа германия (Ge) при различной концентрации донорной примеси фосфора от 10^{13} см$^{-1}$ до 10^{19} см$^{-1}$.

Обучающимся предлагается проанализировать представленные температурные зависимости. Если оснащение лаборатории позволяет провести измерения, то экспериментальные данные могут быть получены ими самостоятельно.

Из экспериментальных данных следует, что при достижении определенной концентрации примеси (порядка 10^{17} см$^{-1}$) проводимость германия является достаточно высокой (слабо зависит от температуры, что соответствует переходу вещества из неметаллического (полупроводникового) в металлическое состояние).

Первый вопрос, который может возникнуть, – почему при такой малой концентрации примеси происходит металлизация вещества? При столь малой концентрации примеси материал обладает достаточно высокой электропроводимостью. Если сравнить концентрацию примеси (10^{17} см$^{-1}$) с концентрацией атомов в металле (10^{22} см$^{-1}$), то мы увидим расхождение порядка 10^5. Это противоречие может стать основой для проведения исследования и установления причины столь высокой электропроводимости.

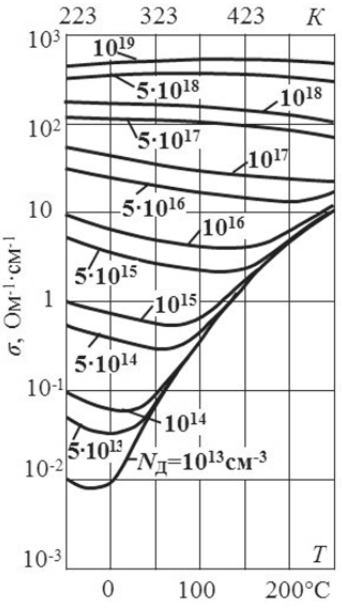


Рис. 1. Температурная зависимость удельной электрической проводимости германия(Ge) n-типа

В данном случае для обучающихся задание может быть сформулировано не только как количественная оценка критической концентрации донорной примеси, но и качественное объяснение изменения электропроводимости, т.е. разработка физической модели явления.

Как дополнение для решения данной задачи, обучающимся должны быть представлены (или получены ими самостоятельно) экспериментальные данные по температурным зависимостям постоянной Холла и концентрации электронов для данных образцов легированного германия.

Для построения модели явления обучающиеся должны определить, какой является данная система. Определив, что система является неупорядоченной примесной на основании того, что радиус примесного состояния в полупроводнике больше, чем радиус свободного примесного атома, объяснением такого поведения системы может служить модель перехода Мотта в неупорядоченной примесной системе, разработанной им в 1970 году. Обоснованность выдвинутой гипотезы можно проверить на основании критерия Мотта, определяемого через критическую концентрацию, при которой происходит переход из неметаллического состояния в металлическое N_c, и боровский радиус водородоподобного примесного центра $a_Б$.

$$N_c \cdot a_Б^3 \sim 0{,}02.$$

Таким образом, при условии выполнения критерия Мотта, предложенная модель будет аргументирована и считаться действительной.

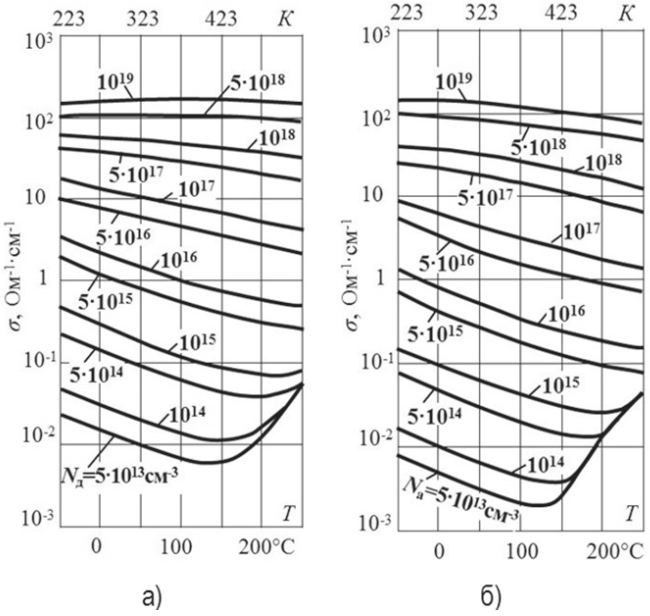


Рис. 2. Зависимость удельной электрической проводимости кремния

а) кремний n-типа; б) кремний p-типа

В продолжение научно-исследовательской работы обучающимся может быть предложено спрогнозировать значение критической концентрации легирующей примеси для других полупроводниковых структур.

В качестве базовых могут быть предложены экспериментальные данные по температурным зависимостям проводимости кремния (Si) n-типа и p-типа.

Алгоритм создания физической модели будет аналогичен приведенным рассуждениям. А для более полного проведения эксперимента и возможности прогнозирования протекания процессов можно предложить обучающимся разработать математическую модель явления, т.е. смоделировать данное исследование при помощи различных пакетов прикладных программ, используемых для решения прикладных задач. В качестве таких программных продуктов могут быть использованы Matlab и Mathcad, широко применяемые в учебном процессе. Плюсом использования данных продуктов является их универсальность и наглядность.

Используя пакет System Identification, являющийся профессиональным приложением Matlab, можно на основе входных и выходных экспериментальных данных построить математическую модель (уравнение), описывающую данное явление. Результаты экспериментальных данных, представленные графически, будут аппроксимированы, найдены общие точки исследуемых явлений, определены коэффициенты, являющиеся едиными для всех рассмотренных процессов [9].

Но единственным минусом данной системы будет то, что она не даст физического объяснения интересующих нас процессов.

Несмотря на то, что сегодня для решения экспериментальных задач имеются широчайшие возможности, позволяющие сделать процесс научного исследования современным, полным, наглядным, он не будет завершенным, если

исследователь не будет обладать определенным набором компетенций, позволяющих не только просчитывать, но и объяснять изучаемые процессы, явления и объекты.

Объяснение механизма явления, создание адекватной физической модели остается частью научно-исследовательской работы, которую никто, кроме самого исследователя, выполнить не может. Таким образом, мы снова вернулись к вопросу формирования исследовательских компетенций у будущих специалистов, необходимости их развития в рамках научно-исследовательских задач, а также к проблеме подбора учебного материала, на основе которого эти компетенции и будут формироваться.

Библиографический список

1. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Чебурков М.А. Об опыте формирования и оценивания компетенций по дисциплинам профессионального цикла в системе военного образования. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2016; № 650: 204 – 209.
2. Алтухов А.И., Головина В.В., Калинин В.Н. Формирование и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных дисциплин. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2014; № 642: 210 – 215.
3. Голубева О.Н., Лебедев В.В., Суханов А.Д. Физическое моделирование как универсальный подход к построению концептуальных естественнонаучных курсов. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. Серия: Инновации в образовании. 2000; № 1: 205 – 220.
4. Суппес В.Г. Физическое моделирование при изучении электростатических полей в курсе общей физики. *Современные наукоемкие технологии*. 2004; № 5: 54 – 55.
5. Михалев М.А. Развитие основ физического моделирования в гидравлике. *Известия Всероссийского научно-исследовательского института гидротехники имени Б.Е. Веденеева*. 2006; № 245: 60 – 68.
6. Кондратьев А.С. Физическое моделирование и иерархия временных масштабов. *Физическое образование в ВУЗах*. 1996; № 3: 1 – 11.
7. Ханин С.Д., Хинич И.И. Развитие исследовательских умений соотнесения эксперимента, теории и практики в обучении физическим основам твердотельной электроники. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2008; № 48: 146 – 155.
8. Антифеева Е.Л., Ханин С.Д. Физическое моделирование в решении задач электроники конденсированных сред. *Физика конденсированного состояния и электроника: проблемы науки и образования*. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2000: 174 – 185.
9. Калмычков В.А., Курганская Л.В., Шестова Е.А., Егошин А.В., Шумков Д.С. Моделирование операторов физических величин в Matlab. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 1: 110.

References

1. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Cheburkov M.A. Ob opyte formirovaniya i ocenivaniya kompetencij po disciplinam professional'nogo cikla v sisteme voennogo obrazovaniya. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2016; № 650: 204 – 209.
2. Altuhov A.I., Golovina V.V., Kalinin V.N. Formirovanie i kriterii ocenivaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij v cikle matematicheskih i estestvennonauchnyh disciplin. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2014; № 642: 210 – 215.
3. Golubeva O.N., Lebedev V.V., Suhanov A.D. Fizicheskoe modelirovanie kak universal'nyj podhod k postroeniyu konceptual'nyh estestvennonauchnyh kursov. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Innovacii v obrazovanii. 2000; № 1: 205 – 220.
4. Suppes V.G. Fizicheskoe modelirovanie pri izuchenii `elektrostaticheskih polej v kurse obschej fiziki. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2004; № 5: 54 – 55.
5. Mihalev M.A. Razvitie osnov fizicheskogo modelirovaniya v gidravlike. *Izvestiya Vserossijskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gidrotehniki imeni B.E. Vedeneeva*. 2006; № 245: 60 – 68.
6. Kondrat'ev A.S. Fizicheskoe modelirovanie i ierarhiya vremennyh masshtabov. *Fizicheskoe obrazovanie v VUZah*. 1996; № 3: 1 – 11.
7. Hanin S.D., Hinich I.I. Razvitie issledovatel'skih umenij sootneseniya `eksperimenta, teorii i praktiki v obuchenii fizicheskim osnovam tverdotel'noj `elektroniki. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2008; № 48: 146 – 155.
8. Antifeeva E.L., Hanin S.D. Fizicheskoe modelirovanie v reshenii zadach `elektroniki kondensirovannyh sred. *Fizika kondensirovannogo sostoyaniya i `elektronika: problemy nauki i obrazovaniya*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2000: 174 – 185.
9. Kalmychkov V.A., Kurganskaya L.V., Shestova E.A., Egoshin A.V., Shumkov D.S. Modelirovanie operatorov fizicheskih velichin v Matlab. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 1: 110.

Статья поступила в редакцию 22.07.20

УДК 378.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00737

Shendrikova S.P., *Doctor of Sciences (History), Professor, Department of History, Local History and Methods of Teaching History of the Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Sevastopol, Russia), E-mail: snezhanashendrikova@rambler.ru*
Bogush T.V., *teacher, Department of Preschool, Primary and Special Education of the Humanitarian and Pedagogical Institute, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: talsi888@gmail.com*

READINESS DIAGNOSTICS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE EDUCATIONAL CONTENT DESIGN. The article describes the readiness diagnostics of the future primary school teachers to design educational content. The purpose of the article is to define a program for diagnosing the readiness of future primary school teachers to design educational content and demonstrate its results. The components (motivational-orientation, cognitive, operational-activity, and evaluative-reflexive) and criteria for the formation of this readiness are presented. The concepts of future primary school teachers to design educational training and readiness content are revealed. Considerable attention is paid to the methodology of the studied readiness formation diagnostics, which presents methods of questioning, interviewing, testing and activity products analysis. Using the example of testing the motivational-orientation component, the process of readiness formation diagnosing future primary school teachers to design educational content is described in more detail and its results are demonstrated.

Key words: **diagnostics, readiness, future primary school teachers, design of educational content, preparation, components, criteria, methods.**

С.П. Шендрикова, *д-р ист. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Севастополь, E-mail: snezhanashendrikova@rambler.ru*
Т.В. Богуш, *преп., Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: talsi888@gmail.com*

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

В статье описывается диагностика готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента. Цель статьи – определить программу диагностики готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента и продемонстрировать её результаты. Представлены компоненты (мотивационно-ориентационный, когнитивный, операционально-деятельностный и оценочно-рефлексивный) и критерии сформированности данной готовности. Раскрываются понятия подготовки и готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента. Значительное внимание уделяется методике диагностики сформированности изучаемой готовности, в которой представлены методы анкетирования, интервьюирования, тестирования и анализа продуктов деятельности. На примере проверки мотивационно-ориентационного компонента более подробно описан процесс диагностики сформированности готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента и продемонстрированы её результаты.

Ключевые слова: **диагностика, готовность, будущие учителя начальных классов, проектирование образовательного контента, подготовка, компоненты, критерии, методы.**

На современном этапе развития образования подготовке учителей начальных классов отдаётся приоритетное значение, поскольку в младшем школьном возрасте закладываются основы развития личности. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) среди требований к организации процесса обучения учащихся начальной школы указывается на то, что его эффективность должна обеспечиваться системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, которые создадут условия реализации основной образовательной программы начального общего образования, так называемая информационно-образовательная среда [1]. При этом указанная среда должна обеспечивать размещение материалов, предназначенных для учебной деятельности обучающихся. Поэтому современный учитель должен быть способным к инновационной деятельности, творческому и самостоятельному мышлению, готовым к нестандартным решениям. Такие требования сегодня вызывают необходимость в пересмотрении традиционных представлений о содержании профессиональной подготовки учителя, которое должно соответствовать требованиям информационного общества и переменам, происходящим в различных социальных сферах. В связи с этим в содержании практической подготовки педагогов начальной школы можно отметить отсутствие ориентации на формирование проектировочного элемента профессиональной деятельности педагога в условиях информационной образовательной среды, а именно направленность на проектирование образовательного контента. Поэтому важно определить уровень сформированности готовности к данной деятельности с целью выявления недостатка знаний и умений у будущих учителей в данном направлении.

В настоящее время в сфере образования наблюдается процесс его информатизации. Данное явление вызывает перемены в процессуальной составляющей, которые заключаются в интеграции информационных технологий в учебный процесс, способствующих дифференциации, интенсификации обучения и, как следствие, его оптимизации и усовершенствованию. В обучении младших школьников должна использоваться информационно-образовательная среда как место для размещения учебных материалов. Анализ литературных источников и диссертационных исследований О.А. Ильченко [2], О.С. Соколовой [3], Л.М. Рождественской, Б.Г. Ярмахова [4] показывает, что информационно-образовательная среда состоит из двух компонентов: операционального (инструменты, средства деятельности и коммуникации, источники информации) и содержательного (информационное наполнение). Мы считаем, что необходимо больше уделять внимание именно содержанию, так называемому «контенту». Слово «content» («содержание», «значение», «смысл») в современном мире считают информационным наполнением. В словаре новых слов и значений контент определяется как «содержимое, информационное наполнение сайта, издания» [5, с. 378]. В Национальном стандарте Российской Федерации установлен термин «образовательный контент», который соответствует законодательной базе и гармонизирован с международными стандартами. Под данным термином понимается «структурируемое предметное содержание, используемое в образовательном процессе» [6, с. 8]. Мы же под образовательным контентом в свете требований ФГС НОО будем понимать структурируемое содержание обучения, размещенное в информационно-образовательной среде. Однако эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает наличие определённой готовности у педагогов в решении профессиональных задач по проектированию образовательного контента.

Поиск условий обеспечения процесса подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента вызвал необходимость провести диагностику готовности к данной деятельности.

Исходя из положений концепции формирования личности учителя В.А. Сластенина [7], теоретических положений о понятии профессиональной готовности (Б.Г. Ананьев [8], К.М. Дурай-Новакова [9], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [10] и др.), мы определили подготовку будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента как целенаправленно организованный процесс по развитию целостной системы знаний и умений, характеризующих ее отношение к данной педагогической деятельности. Результатом и одновременно целью данного процесса является готовность будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента. Другими словами, готовность учителя начальной школы к проектированию образовательного контента мы рассматриваем как сложное интегративное профессионально значимое новообразование, сущность которого составляет взаимодействие мотивационно-ориентационного, когнитивного, операционально-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов, проявляющееся в настрое, стремлении и способности к данной деятельности и в подготовленности к ее осуществлению на профессиональном уровне. Следовательно, по степени сформированности этих составляющих можно судить о степени сформированности их целостного единства – готовности к проектированию образовательного контента.

Вышеперечисленные научно-педагогические положения позволили нам определить вероятный состав компонентов готовности к проектированию образовательного контента и охарактеризовать их следующим образом:

- мотивационно-ориентационный компонент – наличие у будущего учителя начальных классов системы положительных отношений к педагогической деятельности в условиях информатизации образования, а также ориентация на взаимодействие с другими участниками образовательного процесса (учениками, их родителями, администрацией образовательного учреждения) в условиях информационно-образовательной среды;
- когнитивный компонент – наличие у будущего учителя начальных классов представлений об электронных образовательных ресурсах как средствах обучения младших школьников, знаний о принципах и структуре образовательного контента как о содержательной составляющей электронного образовательного ресурса;
- операционально-деятельностный компонент – умение использовать цифровые технологии с целью проектирования образовательного контента, а также организовывать процесс обучения младших школьников с использованием образовательного контента;
- оценочно-рефлексивный компонент – умение оценивать эффективность образовательного контента и адаптировать его под потребности учащихся, оценивать и рефлексивно анализировать деятельность проектирования образовательного контента [11].

Компоненты готовности могут выступать в качестве признаков ее сформированности. Под признаком какого-либо объекта (явления) мы понимаем некоторое устойчивое, сохраняющееся в многообразных отношениях объекта (явления)

Таблица 1

Методика изучения уровней готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента

Компоненты готовности	Критерии готовности	Методы исследования
I. Мотивационно-ориентационный	1. Положительное отношение к педагогической деятельности в условиях информатизации образования. 2. Ориентация на взаимодействие с участниками образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды	1) анкета «Восприимчивость студента к педагогической деятельности в условиях информатизации образования»; 2) карта самодиагностики «Оценка готовности к взаимодействию в условиях информационно-образовательной среды»
II. Когнитивный	1. Наличие представлений об электронных образовательных ресурсах как о средствах обучения младших школьников. 2. Наличие знаний о принципах и структуре образовательного контента как о содержательной составляющей электронного образовательного ресурса	1) тест «Основные понятия электронного, дистанционного и смешанного обучения»; 2) анкета «Использование электронных образовательных ресурсов в деятельности педагога»; 3) практическое задание «Структура образовательного контента»; 4) тест «Принципы образовательного контента»
III. Операционально-деятельностный	1. Умение использовать цифровые технологии с целью проектирования образовательного контента. 2. Умение организовывать процесс обучения младших школьников с использованием образовательного контента	1) тест «Ресурсы для создания элементов образовательного контента»; 2) карта наблюдения «Использование образовательного контента на уроках»; 3) тестирование «Цифровая грамотность педагога» (НАФИ)
III. Оценочно-рефлексивный	1. Умение оценивать эффективность образовательного контента и адаптировать его под потребности учащихся. 2. Умение анализировать деятельность по проектированию образовательного контента	1) беседа о способах адаптации образовательного контента к потребностям обучающихся; 2) мини-сочинение о педагоге, владеющем навыками проектирования образовательного контента

со средой свойство, которое в совокупности с другими свойствами объекта (явления) дает ему полную характеристику [12].

В зависимости от степени полноты, яркости формирующихся качеств можно выделить три уровня (высокий, средний, начальный). Критериальная характеристика позволяет, на наш взгляд, выявить качественные проявления личности учителя, осуществить процесс изучения степени сформированности данного явления. Благодаря ей преподаватель вуза может быстро (во всяком случае, быстрее, чем при случайном, непрограммированном изучении) распознать уровень готовности будущего учителя начальных классов к проектированию образовательного контента, обсудить и проанализировать результаты.

Разработанная нами критериальная характеристика послужила инструментом диагностики готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента с целью осуществления экспериментальной проверки диагностической методики. Методический аппарат диагностики представлял собой сочетание методов: наблюдения, анкетного, тестового, интервьюирования, анализа продуктов деятельности (табл. 1).

Для изучения первоначального уровня готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента был разработан комплекс специальных методов и методик, система показателей, направленная на изучение качественного состояния всех ее основных компонентов: мотивационно-ориентационного, когнитивного, операционально-деятельностного и оценочно-рефлексивного.

При осуществлении метода анкетирования использовали авторские разработки, достоверность его результатов обеспечивалась специальными косвенными вопросами, включенными в анкету, и сопоставлением этих результатов с данными наблюдения, обобщения независимых характеристик и т.д. Материалом для анализа продуктов деятельности служили практические задания, позволяющие отследить уровень готовности к проектированию образовательного контента. Тестовый метод использовался с целью выявления знаний, связанных непосредственно с основными понятиями электронного, дистанционного и смешанного обучения, так как образовательный контент является одним из способов передачи учебной информации в рамках данных видов обучения. Этот метод использовался в основном для определения уровня сформированности когнитивного компонента, так как именно он является показателем того потенциала студента, который он может использовать для проектирования образовательного контента. Не менее важным в нашей работе был метод наблюдения. Так как исследователю при наблюдении практически невозможно быть в отстраненной позиции, что нередко приводит к субъективности оценки, нами были разработаны специальные карты и схемы наблюдений, позволившие оптимизировать работу автора и экспертов, особенно когда наблюдение проводилось фронтально.

Опишем более подробно методику проведения диагностики уровня сформированности готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента на примере мотивационно-ориентационного компонента.

Критерий 1: положительное отношение к педагогической деятельности в условиях информатизации образования.

Анкетирование «Восприимчивость студента к педагогической деятельности в условиях информатизации образования».

Цель: определить степень положительного отношения к педагогической деятельности у будущего учителя начальных классов в условиях информатизации образования.

Материалы: бланки с анкетами.

Процедура выполнения: анкета, предлагаемая обучающимся, состояла из следующих вопросов:

1. Будете ли вы постоянно следить за новыми цифровыми технологиями, стремитесь внедрить их с учетом изменяющихся образовательных потребностей общества, индивидуального стиля вашей педагогической деятельности?

2. Будете ли вы стараться быть современным учителем, чтобы не отставать от своих учеников?

3. Будете ли вы отбирать содержание обучения в аспекте его адаптации к новому информационному пространству?

4. Будете ли вы организовывать управление и самоуправление учебно-познавательной деятельностью посредством информационно-коммуникационных технологий?

5. Будете ли вы осваивать новые цифровые технологии в своей профессиональной деятельности?

6. Будете ли вы отдавать предпочтение информационно-коммуникационным технологиям (в том числе электронным образовательным ресурсам нового поколения (электронным курсам, электронным учебникам, веб-сайтам, системам управления контентом) в обучении учащихся начальных классов?

Студенту необходимо было определить свою восприимчивость к педагогической деятельности в условиях информатизации образования, используя следующую оценочную шкалу: 3 балла – всегда; 2 балла – иногда, 1 балл – никогда.

Критерии оценивания:

0 – 6 баллов – начальный уровень;

7 – 13 баллов – средний уровень;

14 – 18 баллов – высокий уровень.

Критерий 2: ориентация на взаимодействие с участниками образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды.

Карта самодиагностики «Оценка готовности к взаимодействию в условиях информационно-образовательной среды»

Цель: определить наличие желания взаимодействовать с участниками образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды.

Материалы: карта самодиагностики.

Процедура выполнения: студентам предлагалось оценить соответствие предложенных ниже утверждений убеждениям по 10-балльной шкале, где 0 баллов – полностью не соответствует, 10 баллов – полностью соответствует. Всего предлагалось 10 утверждений.

Таблица 2

Исходные уровни сформированности готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента (в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах,%)

Компоненты	Критерии	Уровни	Группы	
			Э	К
Мотивационно-ориентационный	1. Положительное отношение к педагогической деятельности в условиях информатизации образования. 2. Ориентация на взаимодействие с участниками образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды	В	4 (7%)	4 (8%)
		С	29 (52%)	27 (50%)
		Н	23 (41%)	23 (42%)
Когнитивный	1. Наличие представлений об электронных образовательных ресурсах как о средствах обучения младших школьников. 2. Наличие знаний о принципах и структуре образовательного контента как о содержательной составляющей электронного образовательного ресурса	В	5 (9%)	5 (9%)
		С	30 (54%)	28 (52%)
		Н	21 (37%)	21 (39%)
Операционально-деятельностный	1. Умение использовать цифровые технологии с целью проектирования образовательного контента. 2. Умение организовывать процесс обучения младших школьников с использованием образовательного контента	В	0 (0%)	0 (0%)
		С	14 (25%)	14 (26%)
		Н	42 (75%)	40 (74%)
Оценочно-рефлексивный	1. Умение оценивать эффективность образовательного контента и адаптировать его под потребности учащихся. 2. Умение анализировать деятельность по проектированию образовательного контента	В	10 (18%)	10 (19%)
		С	13 (23%)	12 (22%)
		Н	33 (59%)	32 (59%)

Примечание: В – высокий, С – средний, Н – начальный.

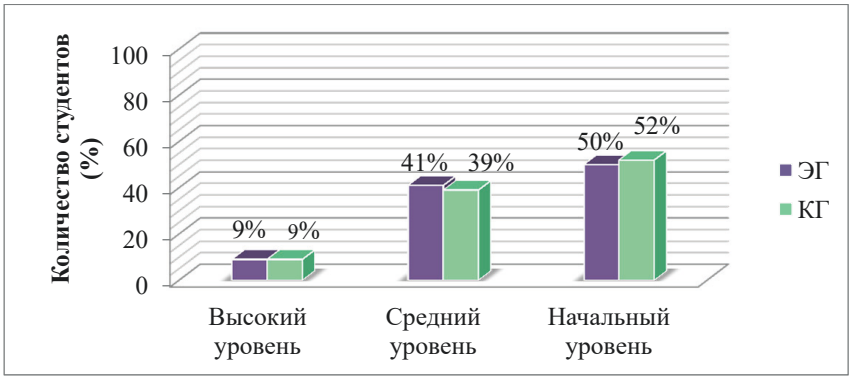


Рис. 1. Результаты определения уровней сформированности готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

Критерии оценивания: обработка результатов производилась путем простого математического подсчета суммы баллов за все утверждения. Чем ближе полученная сумма к максимальному количеству баллов, тем уровень готовности к взаимодействию в условиях информационно-образовательной среды выше. Чем ниже результат, тем уровень готовности к взаимодействию в условиях информационно-образовательной среды более низкий.

0 – 32 баллов – низкий уровень;

33 – 67 баллов – средний уровень;

68 – 100 баллов – высокий уровень.

Объем выборки (количество студентов контрольной и экспериментальной групп), обеспечивающий репрезентативность данных, был определен в 110 человек (56 студентов – экспериментальная группа и 54 студента – контрольная группа). Проведение диагностики позволило получить следующие результаты (табл. 2).

Отразим процентное соотношение результатов диагностики готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента в диаграмме (рис. 1).

Учитывая, что одни и те же интегральные критерии могут характеризовать различные компоненты, мы и методики, с помощью которых измеряются эти критерии, расценивали как полифункциональные, т.е. позволяющие получить информацию о тех или иных аспектах готовности будущих учителей к проектированию образовательного контента в зависимости от цели анализа. Так, анализ ответов на тесты продемонстрировал как недостаток представлений о принципах и структуре образовательного контента (когнитивный компонент), так и отсутствие умения организовывать процесс обучения младших школьников с использованием образовательного контента (операционально-деятельностный).

Таким образом, преобладает низкий уровень сформированности всех компонентов готовности будущих учителей к проектированию образовательного контента. Однако соотношение показателей как внутри группы, так у каждого студента (отсутствие нулевых показателей, наличие хотя и слабо выраженного мотивационно-ориентационного компонента в отдельности) позволяли прогнозировать их эффективный рост в результате целенаправленной работы. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента и подтверждают целесообразность включения в программу формирующего эксперимента модели, позволяющей получить необходимые знания и умения о принципах, уровнях, структуре, элементах образовательного контента и способах его использования в учебно-воспитательном процессе начальной школы, способствующей эффективности достижения поставленной нами цели.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012). Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010; № 12. *Российская газета*. 2011; 16 февраля, № 5408.
2. Ильченко О.А. *Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых ресурсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
3. Соколова О.И., Ефименко В.Н. *Педагогические основы развития информационной среды вуза*: монография. Ростов-на-Дону: РГУ, 2002.
4. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. *Шаг школы в смешанное обучение*. Москва: Открыта школа, 2016.
5. *Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века*. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2014.
6. *ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения»*. Утвержден Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 г. № 419-ст. Москва: Стандартинформ, 2018.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
8. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Москва, 1980; Т. 2.
9. Дурай-Новикова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1983.
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические основы формирования готовности студентов к трудовой деятельности после окончания вуза: Психология высшей школы*. Минск, 1981.
11. Богуш Т.В. Критерии и показатели готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента. *Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога*: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020.
12. *Большой психологический словарь*. Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва: АСТ, Прайм-Еврознак, 2009.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 N 373 (red. ot 18.12.2012). Byulleten' normativnyh aktov federal'nyh organov ispolnitel'noj vlasti. 2010; № 12. *Rossijskaya gazeta*. 2011; 16 fevralya, № 5408.
2. Il'chenko O.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevyh resursov v uchebnom processe (na primere podgotovki specialistov s vysshim obrazovaniem)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
3. Sokolova O.I., Efimenko V.N. *Pedagogicheskie osnovy razvitiya informacionnoj sredy vuza*: monografiya. Rostov-na-Donu: RGU, 2002.
4. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. *Shag shkoly v smeshannoe obuchenie*. Moskva: Otkryta shkola, 2016.
5. *Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka*. Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 2014.
6. *GOST R 52653-2006 «Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya»*. Utverzhden Prikazom Federal'nogo agentstva po tehnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 27 dekabrya 2006 g. № 419-st. Moskva: Standartinform, 2018.
7. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2013.
8. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy*: v 2 t. Moskva, 1980; T. 2.
9. Duraj-Novikova K.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1983.
10. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie osnovy formirovaniya gotovnosti studentov k trudovoj deyatel'nosti posle okonchaniya vuza: Psihologiya vysshej shkoly*. Minsk, 1981.
11. Bogush T.V. Kriterii i pokazateli gotovnosti buduschih uchitelej nachal'nyh klassov k proektirovaniyu obrazovatel'nogo kontenta. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sisteme professional'nogo obrazovaniya pedagoga*: sbornik materialov VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Simferopol': IT «ARIAL», 2020.
12. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej B.G. Mescheryakova, V.P. Zinchenko. Moskva: AST, Prajm-Evroznak, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00738

***Gavrutenko T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer,Department of Psychological, Educational, Preschool and Primary Education, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru*

THE MODEL OF MANAGING DEVELOPMENT OF SUPERVISING YOUNG TEACHERS IN COOPERATE INTERACTION "SCHOOL–UNIVERSITY". The article reveals aspects of managing the development of pedagogical mentoring of young teachers based on coaching and pedagogical management. The article describes the structural and functional model of managing the development of mentoring of young teachers, including the goal, content, and results. The basics of management are revealed in the effective cooperation of mentors from a pedagogical university and school, which launches the process of self-development of young teachers, graduates of a university. The methodological basis for increasing the level of employment and retention in teaching profession of young teachers is the project and research activities jointly with employers, organized in 3-4 courses of study at a university. The paper presents practice of using methods aimed in improving group effectiveness in the process of organizing joint project activities of future teachers and employers.

Key words: **management, mentor, mentoring of young teachers, cooperative interaction "school–university", coaching, pedagogical management.**

***Т.В. Гаврутенко,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru*

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В КООПЕРАТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «ШКОЛА – ВУЗ»

В статье раскрыты аспекты управления развитием педагогического наставничества молодых учителей на основе коучинга и педагогического менеджмента. Дана характеристика структурно-функциональной модели управления развитием наставничества молодых учителей, включающей цель, содержание, результаты. Сущность управления раскрывается в эффективной кооперации наставников со стороны педагогического вуза и школы, которая запускает процесс саморазвития молодых педагогов – выпускников университета. Методологическим основанием для повышения уровня трудоустройства и закрепляемости в педагогической профессии молодых учителей является проектно-исследовательская деятельность совместно с работодателями, организованная на 3 – 4 курсах обучения в университете. В работе представлена практика использования методов, направленных на повышение групповой эффективности в процессе организации совместной проектной деятельности будущих педагогов и работодателей.

Ключевые слова: **управление, наставник, наставничество молодых учителей, кооперативное взаимодействие «школа – вуз», коучинг, педагогический менеджмент.**

Одной из составляющих стимулирования профессионального роста педагогов, обозначенных в федеральном проекте «Учитель будущего» приоритетного национального проекта «Образование», является разработка и внедрение системы наставничества.

В региональном проекте «Молодой педагог Алтайского края» предусмотрен целый ряд мероприятий по направлению развития наставничества. Ключевым показателем реализации проекта является то, что не менее 70 процентов учителей в возрасте до 35 лет вовлечены в различные формы поддержки и сопровождения, в том числе наставничества, в первые три года работы [1].

Вопрос наставничества молодых специалистов в образовательной практике является актуальным в исследованиях российских ученых. Однако анализ литературных источников и научных исследований показал отсутствие работ, в которых процесс управления развитием наставничества молодых учителей являлся предметом исследования.

Следует отметить, что деятельность наставников изучалась в исследованиях Батышева С.Я., Гичан И.С., Иконниковой С.Н., С.Н. Силиной, Таланчук Н.М. и др.; научные основы наставничества как средства непрерывного педагогического образования заложены в исследованиях В.И. Загвязинского, В.М. Лизинского, В.А. Сластенина, Н.М. Таланчука и др.; основы педагогического наставничества рассмотрены в трудах С.Я. Батышева, С.Г. Вершловского, А.А. Вайсбург, С.Э. Кравцовой, М.И. Махмутова, П.Н. Осипова, В.И. Филатова, А.И. Ходакова и др.; различные аспекты управления образовательными системами широко представлены в работах Л.А. Мокрецовой, А.В. Морозова, Т.И. Шамовой и др.

Анализ практики продемонстрировал, что отсутствие системы управления развитием наставничества молодых учителей на основе кооперации школы и педагогического вуза является причиной их недостаточной мотивации к профессиональной деятельности и снижению уровня закрепляемости в профессии.

При этом в основу эффективного управления данным процессом необходимо положить не только инновационные технологии педагогического менеджмента, но и понимание особой роли кооперативного взаимодействия школы и педагогического вуза в процессе становления и саморазвития молодого специалиста.

Чтобы эффективно организовать систему управления развитием наставничества молодых учителей, важно разобраться, какие изменения сегодня происходят в школе, какие требования предъявляются к современному учителю.

Анализируя тенденции развития российского образования, можно сделать вывод о том, что в современных условиях меняется модель работы школы: образование стремится к модели 3.0, которая ориентирована на постановку персональных целей как для каждого ученика, так и для профессионального саморазвития и становления молодого учителя.

Кроме того, учитывая особенности трансформации современного образования, необходимо осуществлять переход от формирования учителя-предметника к многопрофильному учителю полифункционального знания, профессионалу, способному в условиях многозадачности и неопределенности эффективно решать профессиональные задачи.

В этой связи невозможно использовать механизмы наставничества прошлого, возникает необходимость отойти от стереотипа понимания наставничества по принципу «делай как я» и переходить к принципу «как надо», создавая для молодых педагогов инновационную исследовательскую среду, которая открывает дополнительные возможности для ликвидации профессиональных дефицитов на основе персонифицированного подхода.

Таким образом, в контексте нашего исследования наставничество рассматривается как перспективная технология развития кадрового потенциала молодых педагогов, которая позволяет на основе доверия и партнерства быстрее, чем традиционные способы, вовлечь в педагогическую профессию, закрепиться в ней [2; 3]. При этом ключевым результатом деятельности наставника является обретение наставляемым (молодым специалистом) способности к самоуправлению процессом непрерывного саморазвития.

Чтобы охарактеризовать особенности развития педагогического наставничества и управление данным процессом, необходимо определить ряд факторов, которые накладывают отпечаток на процесс подготовки будущего выпускника педагогического вуза в контексте современных реалий. В качестве вызовов можно отметить тот факт, что будущий учитель готовится к жизни и профессиональной деятельности в нестабильном мире в зоне неопределенности и неоднозначности.

Можно сказать, что это непрерывно меняющийся мир, в котором помимо предметных навыков и профессиональных компетенций требуется быстро и адекватно перерабатывать огромные объемы информации, мобильно перестраиваться и умело находить эффективные решения проблем.

Анализ практики показал, что в педагогической теории и практике сложилась ситуация, которая характеризуется противоречием между возросшими требованиями к молодому учителю, способному включаться в профессиональную деятельность в условиях многозадачности и неопределенности, предъявляемыми со стороны государства и общества, и недостаточно активно используемыми возможностями управления развитием наставничества молодых учителей.

Ответом на решение данного противоречия является опытно-экспериментальная работа по апробации и внедрению в практику технологии управления развитием педагогического наставничества, реализуемой на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина».

С целью формирования и развития системы педагогического наставничества, направленной на поддержку молодых специалистов, на базе университета реализуется проект «Центр педагогического наставничества: территория развития кадрового потенциала». Реализация проекта позволила сформировать пространство для разработки, внедрения и распространения опыта лучших моделей непрерывного педагогического наставничества в образовательных организациях Алтайского края, обеспечивающих успешное трудоустройство, адаптацию, повышение уровня владения профессиональными компетенциями молодых педагогов и содействие их закреплению в профессии.

На базе института педагогики и психологии университета создан методический центр педагогического наставничества, основная цель которого заключается в формировании пространства для разработки, апробации и внедрения лучших практик наставников и наставляемых.

Особенностью технологии управления выступают методы сетевого взаимодействия университета и школы. В качестве организационно-педагогических условий выступает внедрение в управленческий процесс методов педагогического менеджмента и коучинга, которые способны обеспечить вовлеченность молодых педагогов в педагогическую профессию через организацию совместной проектной деятельности будущих педагогов и работодателей, а также позволяют повысить их готовность к непрерывному саморазвитию и самореализации [4].

В связи с этим важной задачей стало формирование наставников-коучей молодых педагогов, которые ориентированы капитализировать сильные стороны своих подопечных не на основе собственных знаний и имеющегося многолетнего опыта, а на способности учиться самому, повышая мотивацию к профессиональной деятельности.

Управление данным процессом на основе методов партисипативного и педагогического менеджмента обеспечивает упорядоченную деятельность по повышению мотивации молодых специалистов в профессиональном становлении и ориентирует на главный результат – успешное трудоустройство и закрепляемость молодых специалистов в педагогической профессии [4; 5].

Партисипативность управления развитием наставничества молодых учителей обеспечивает процесс их вовлеченности в профессиональную деятельность, глубокую мотивацию на преобразование педагогической практики, интерес к самообразованию и саморазвитию.

Эффективность управления развитием педагогического наставничества молодых учителей базируется на реализации структурно-функциональной модели. В основе модели лежит идея преобразования педагогической практики наставничества молодых учителей и актуализация их саморазвития в течение всей жизни.

Целевая модель управления развитием педагогического наставничества ориентирована на создание условий для максимально полного раскрытия личностного, творческого, профессионального потенциала личности наставляемого, необходимого для успешной самореализации в современных условиях неопределенности [6].

Ключевым условием развития наставничества молодых учителей выступает кооперативное взаимодействие наставников университета и школы не только после окончания студентами университета, но и на этапе обучения в вузе и прохождении педагогической практики [7].

Наставниками студентов, кроме преподавателей университета, становятся учителя, руководители образовательных учреждений, которые вовлечены в реализацию образовательных программ в университете. У студента уже на 2 – 4 курсах обучения появляется возможность участвовать в разработке стартапов, решении профессиональных кейсов и реализации образовательных проектов совместно с работодателями.

Система коучинга позволяет мотивировать лучших выпускников на педагогическую профессию, развивать новые навыки стратегического мышления и умения действовать в решении профессиональных проблем в зоне неопределенности.

Реализация технологии управления развитием наставничества молодых учителей позволила получить ожидаемые результаты:

– повышение уровня вовлеченности в педагогическую профессию с 75% до 94%;

– увеличение доли молодых специалистов, трудоустроенных в образовательных организациях Алтайского края, с 72% до 90%, доли закрепившихся на местах трудоустройства в первые три года работы с 80% до 94%.

Практическая значимость исследования подтверждается тем, что:

– разработана и внедрена в образовательных учреждениях Алтайского края модель управления развитием наставничества молодых учителей, а также система диагностики уровня вовлеченности молодого учителя в профессиональную деятельность, которые могут быть использованы руководителями учреждений образовательной сферы;

– создана система практических рекомендаций для наставников по организации деятельности с молодыми педагогами, разработана нормативная и методическая базы для внедрения наставничества в практику школ и вуза;

– разработана и апробирована система подготовки наставников молодых учителей, включающая программу краткосрочного повышения квалификации «Наставничество молодых учителей в кооперативном взаимодействии «школа – вуз»: управленческий аспект» и электронный образовательный ресурс «Методика работы наставника молодого педагога (будущего учителя)», которые могут быть использованы в школе и в вузе для подготовки наставников.

Резюмируя основные положения статьи, необходимо отметить, что система управления развитием наставничества молодых учителей в кооперативном взаимодействии «школа – вуз» позволяет:

– создать условия для профессиональной самореализации и саморазвития молодых учителей;

– обеспечить вовлеченность лучших выпускников вуза в педагогическую профессию;

– расширить опыт профессиональных умений и навыков молодых учителей.

Таким образом, система управления развитием наставничества молодых учителей на основе кооперативного взаимодействия «школа – вуз» трансформируется в самоуправление непрерывным развитием педагогического образования.

Библиографический список

1. *Паспорт федерального проекта «Учитель будущего.* Available at: https://ps.kursobr.ru/wp-content/uploads/2019/07/pasport-federalnogo-proekta-uchitel-budushhego.pdf
2. Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении педагогов. *Психологическая наука и образование*. 2017; № 4: 27 – 37.
3. Балагурова М.С. Наставничество как условие профессионального становления начинающих педагогов. *Инновационные педагогические технологии*: материалы VII Международной научной конференции. Казань: Бук, 2017: 38 – 40.
4. Гаврутенко Т.В., Мокрецова Л.А. Методические аспекты партисипативного управления проектной деятельностью учителей. *Сибирский учитель*. 2019; № 3 (124): 77 – 83.
5. Вершловский С.Г. Особенности профессионального становления молодого учителя. *Современная педагогика*. 2014; № 4: 76 – 84.
6. Морозов А.В. *Особенности управленческой деятельности современного руководителя образовательной организации*. Москва: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017.
7. Масалимова А.Р. *Содержание и технологии корпоративной подготовки наставников: педагогическая составляющая*: учебно-методическое пособие. Казань: «Издательство КФУ», 2015.

References

1. *Pasport federal'nogo proekta «Uchitel' buduschego.* Available at: https://ps.kursobr.ru/wp-content/uploads/2019/07/pasport-federalnogo-proekta-uchitel-budushhego.pdf
2. Arzhanyh E.V. Rol' instituta nastavnichestva v professional'nom stanovlenii pedagogov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017; № 4: 27 – 37.
3. Balagurova M.S. Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya nachinayuschih pedagogov. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Buk, 2017: 38 – 40.
4. Gavrutenko T.V., Mokrecova L.A. Metodicheskie aspekty partisipativnogo upravleniya proektnoj deyatel'nost'yu uchitelej. *Sibirskij uchitel'*. 2019; № 3 (124): 77 – 83.
5. Vershlovskij S.G. Osobennosti professional'nogo stanovleniya molodogo uchitelya. *Sovremennaya pedagogika*. 2014; № 4: 76 – 84.
6. Morozov A.V. *Osobennosti upravlencheskoj deyatel'nosti sovremennogo rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii*. Moskva: FGBNU «IUO RAO», 2017.
7. Masalimova A.R. *Soderzhanie i tehnologii korporativnoj podgotovki nastavnikov: pedagogicheskaya sostavlyayuschaya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': «Izdatel'stvo KFU», 2015.

Статья поступила в редакцию 22.07.20

УДК 378.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00739

***Dadashov M.M.**, senior teacher, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

***Yarychev N.U.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Vice-Rector of Educational Management of Chechnya State University (Grozny, Russia), E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL TOOLS TO ASSIST FUTURE BACHELORS OF LAW IN IMPROVING THEIR DECISION MAKING PRACTICE. It is substantiated that the improvement of the quality of professional training of future bachelors of law is related to the development of their subjective experience. The specifics of studying the subjective experience in the article are found in its annex to the decision-making process.

However, the effectiveness of the decisions is determined by the ability of future law bachelors to provide these decisions with individual senses based on individual educational strategies. The role and importance of pedagogical assistance in improving decision-making practices is defined. It reveals the methodological features of the application of organizational forms of pedagogical assistance (advice, recommendation, consultation, participation), as well as modern educational technologies (interactive, game, visual) for the development of future bachelors of law experience in decision-making.

Key words: **decision making, subjective experience, pedagogical assistance, forms of pedagogical assistance, modern educational technologies.**

***М.М. Дадашов**, ст. преп., Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

***Н.У. Ярычев,** д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., проректор по учебной работе, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИМ БАКАЛАВРАМ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРАКТИКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Обосновывается положение о том, что повышение качества профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции связывается с развитием у них субъектного опыта. Специфика изучения субъектного опыта в статье обнаруживается в его приложении к процессу принятия решений. При этом эффективность принимаемых решений обусловливается способностью будущих бакалавров юриспруденции обеспечивать данные решения индивидуальными смыслами с опорой на индивидуальные образовательные стратегии. Определяется роль и значение педагогического содействия в совершенствовании практики принятия решений. Раскрываются методические особенности применения организационных форм педагогического содействия (совет, рекомендация, консультация, соучастие), а также современных образовательных технологий (интерактивных, игровых, визуальных) для развития у будущих бакалавров юриспруденции опыта принятия решений.

Ключевые слова: **принятие решений, субъектный опыт, педагогическое содействие, формы педагогического содействия, современные образовательные технологии.**

Требования к профессиональным умениям и навыкам представителей юридических профессий непрерывно повышаются, что определяется значительно возросшей конкуренцией на профессиональном рынке труда. Наиболее востребованными оказываются специалисты, которые не только обладают глубокими юридическими знаниями и способностью уверенного их применения в различных условиях юридической практики, но и демонстрируют высокий уровень мобильности, социальной ответственности и профессиональной работоспособности. К признакам эффективно работающих специалистов юридической сферы сегодня также относится готовность и способность принимать юридические решения, активно проявляя при этом субъектную позицию. Такие профессиональные качества позволяют юристам осуществлять перестраивание и развитие своей деятельности в зависимости от изменяющихся социальных обстоятельств и требований профессии. На этом основании можно говорить о повышении качества подготовки будущих бакалавров юриспруденции, в частности целесообразно ставить вопрос о совершенствовании практики принятия решения, основанной, прежде всего, на проявлении ими субъектной позиции.

Опора на тематику совершенствования субъектного опыта принятия юридических решений указывает на возможность идентификации будущих бакалавров юриспруденции как ключевых субъектов профессионального образования. Более того, освоение практики принятия юридических решений является одной из профессиональных компетенций, которые определяются в соответствующих профессиональных стандартах. Это обстоятельно поддерживает вывод о том, что будущие бакалавры юриспруденции должны непременно рассматриваться в качестве субъектов разработки и принятия юридических решений.

В толковании субъектного опыта мы придерживаемся позиции Ю.В. Варданяна [1], Е.Ю. Савина [2], Т.В. Савиновой [2], Т.В. Татьяниной [3], А.Н. Яшковой [1], в соответствии с которой указанная категория определяется наличием у человека опыта жизнедеятельности, познания, наблюдения или общения. Отличительной особенностью субъектного опыта авторы называют способность осуществлять анализ и рефлексию своей деятельности, продуцирование индивидуальных смыслов и генерирование индивидуальных стратегий их воплощения. Также подчеркивается роль профессиональной позиции в становлении и развитии субъектного опыта человека. Профессиональная позиция объединяет в себе разнообразные отношения: отношения к себе, осуществляемой трудовой деятельности и другим субъектам, что, как нетрудно предположить, заметно влияет на формирование субъектного опыта.

В отдельных толкованиях субъектный опыт определяется в качестве «внутреннего мира» человека и связывается с опытом его метадеятельности. Последний, как отмечает В.В. Сериков, выражается в своеобразной деятельности по воссозданию личностной среды и осуществлению собственной самоорганизации [4]. Сформированность субъектной позиции человека, по мнению ученого, определяется наличием у него способности делать осознанный выбор, аналитических и рефлексивных умений, ответственности, способности находить в осуществляемой профессиональной деятельности личностные смыслы [4].

Данная статья опирается на представление о субъектном опыте как достигаемом человеком в различных видах деятельности индивидуальном опыте. Смысловую основу такого индивидуального опыта образуют результаты познания окружающей объективной реальности. В случае будущих бакалавров юриспруденции смысловую основу субъектного опыта составляет индивидуальный опыт, осваиваемый ими в результате освоения основных профессиональных образовательных программ. В качестве заметного признака их субъектной позиции можно было бы назвать проявляющуюся профессиональную позицию. Последняя, как известно, находит выражение в целом позитивном ценностном отношении к себе как субъекту учебно-профессиональной деятельности, к самой осуществляемой деятельности, а также окружающим, в числе которых как преподаватели, так и другие студенты.

Специфика изучения субъектного опыта в статье обнаруживается в его приложении к процессу принятия юридических решений. В его толковании мы особо выделяем активность будущих бакалавров юриспруденции как субъектов учебно-профессиональной деятельности и принятия решений. Эффективность принимаемых решений при этом определяется способностью обеспечивать данные решения индивидуальными смыслами с опорой на индивидуальные образовательные стратегии [5, с. 304]. В таком случае, как показывает практика, появляется возможность отбирать наиболее удачные и конкурентные решения из многообразия альтернатив.

В научной литературе анализируются различные подходы к повышению эффективности принятия профессиональных решений. Например, И.П. Рак изучает методические условия повышения эффективности принятия решений специалистами юридического профиля. С этой целью автором предлагается обновление содержания методики преподавания общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализации в части активизации практики решения профессиональных ситуационных задач, основывающихся на условия информационно-правовой среды. При этом особое внимание уделяется формированию у студентов способности системного представления о процессе разработке и принятии решений. Достигается это, по мнению автора, посредством применения информационных технологий [6, с. 9 – 10].

О.В. Скорикова делает упор на ответственности студентов в процессе принятия решений. Она полагает, что ответственное отношение к принятию решений служит показателем качественной подготовки будущих менеджеров, основанием оправданного и уверенного использования ими профессиональных компетенций. Содержательную основу ответственного отношения к принятию решений, по утверждению О.В. Скориковой, составляет нравственная позиция будущих менеджеров, их профессиональная управленческая компетентность и самостоятельность в осуществлении управленческой деятельности [7, с. 21].

С.Ю. Темина анализирует условия повышения эффективности подготовки будущих учителей к принятию решений. Ею, в частности, формируется положение о развитии у студентов креативности, эмпатии и рефлексии. Перспективным с этой точки зрения является применение интерактивных методов обучения, в частности кейс-технологий и тренингов по решению ситуационных задач [8, с. 8].

Важно подчеркнуть, что, предлагая различные педагогические ресурсы для формирования у будущих специалистов практики принятия профессиональных решений, многие авторы так или иначе обращаются к идее об обогащении личностного профессионального опыта. Это обстоятельство поддерживает наши выводы о важности и целесообразности формирования у будущих бакалавров юриспруденции практики принятия решений, основанной на их субъектном опыте. В этой связи цель настоящей статьи заключается в определении методических

особенностей содействия становлению у будущих бакалавров юриспруденции практики принятия эффективных решений. Делается, в частности, акцент на использовании инструментов педагогического содействия [9; 10], которые должны быть нацелены на все основные аспекты деятельности студентов. В качестве таких инструментов нами предлагаются следующие формы педагогического содействия: совет, рекомендация, консультация, соучастие.

Легко видеть, что в числе данных форм есть как формальные, так и неформальные, но границы между ними являются размытыми, что увеличивает возможности их применения в различных условиях учебно-познавательной деятельности будущих бакалавров юриспруденции. Методические особенности использования ресурсов педагогического содействия в совершенствовании практики принятия решений находят выражение в следующих положениях:

– применение технологии педагогической поддержки как главного организационно-педагогического механизма педагогического содействия на различных этапах учебно-познавательной деятельности будущих бакалавров юриспруденции;

– интенсификация учебно-познавательной деятельности будущих бакалавров юриспруденции посредством систематического применения методов и приемов интерактивного обучения.

Комментируя применение педагогической поддержки как ведущего механизма педагогического содействия, отметим здесь роль ранее выделенных его форм: совета, рекомендации, консультации и соучастия. В разработанной нами методической системе такая форма поддержки, как совет применяется в различных условиях учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров юриспруденции, а также может причисляться и к социально-бытовым отношениям. Например, практика показывает высокую результативность применения совета в рамках теоретических и практических занятий. В данном случае функциональное назначение совета связывается с повышением качества освоения содержания основной профессиональной программы. Значительные функциональные возможности совета отмечаются в процессе решения различных жизненных и социально-бытовых проблем студентов. Такого рода педагогическая поддержка вполне оправдана, так как на данном этапе возрастного развития будущие бакалавры юриспруденции еще не обладают необходимым витагенным опытом. Психологические исследования показывают, что отсутствие такого рода помощи может отрицательно отразиться на психологическом состоянии, развитии их депрессивных форм и, как следствие, способствует формированию неуверенности будущих бакалавров в принятии решений.

Особое внимание нами уделяется высокой ответственности при формулировании советов. Если преподаватель дает советы студентам, то необходимо воздерживаться от необдуманных установок, которые могут стимулировать иждивенческие настроения. Поэтому в особо сложных и неоднозначных ситуациях следует опираться на рекомендации, поскольку они в большинстве своем носят универсальный характер и не несут указывающей направленности.

Следует отметить важность развития у будущих бакалавров самостоятельности, в частности в процессе принятия решений по результатам анализа жизненных или учебно-познавательных ситуаций. Давая советы и рекомендации студентам, целесообразно выходить на более высокий уровень демонстрации ими субъектной позиции. В результате этого сами студенты в дальнейшем будут способны давать эффективные советы и рекомендации другим людям, в частности потенциальным клиентам юридической практики. Это становится возможным, если активно задействовать существующий субъектный опыт будущих бакалавров и использовать практику анализа ценности предлагаемым советам и рекомендациям.

Если совет и рекомендация в большей степени обладают субъективными контекстами, то консультация относится к объективным формам педагогической поддержки. Консультация, как правило, рассматривается в качестве разновидности учебного занятия и предполагает расширение и углубление знаний и умений обучающихся посредством проведения беседы с ними [11]. Консультация нередко осуществляется и за рамками учебного занятия, но в любой случае ее содержательная основа связывается с обсуждением изучаемых дисциплин учебного плана. При этом предусматривается возможность применения различных по видам консультаций.

Результативность консультации значительно возрастает при условии учета существующих учебных и профессиональных дефицитов будущих бакалавров. Важно, чтобы студенты были готовы самостоятельно предъявлять свои запросы, что влияет на развитие их субъектной позиции. С этой целью рекомендуется применять рефлексивные практики на различных этапах учебных занятий.

В качестве еще одной формы педагогической поддержки нами рассматривается соучастие, которое представляет совместное участие преподавателей и будущих бакалавров в различных видах учебно-познавательной деятельности и своеобразный способ проявления эмоционального отклика. Это позволяет отнести соучастие к психологическим формам педагогической поддержки. При этом преподаватель может проявлять соучастие к студентам на этапе их подготовки к ответственным мероприятиям. Значительным педагогическим потенциалом обладает соучастие по отношению к неуверенным студентам, в особенности на этапе их подготовки к зачетным и экзаменационным работам. Разработанная нами методическая система предусматривает также применение данной формы поддержки при осуществлении будущими бакалаврами юриспруденции проектной и исследовательской деятельности.

В качестве второй методической особенности в совершенствовании практики принятия решений нами рассматривается интенсификация учебно-познавательной деятельности будущих бакалавров юриспруденции посредством систематического применения методов и приемов интерактивного обучения. Для этого в числе наиболее продуктивных технологий мы выделяем интерактивные, игровые и визуальные технологии, которые обладают значительными преимуществами в плане развития у будущих бакалавров практики принятия решений. Так, например, интерактивные технологии позволяют расширить вовлеченность студентов в процесс учебно-профессионального взаимодействия. С использованием интерактивных технологий заметно улучшается запоминание учебного материала, развиваются коммуникативные умения студентов, а также их возможности в самовыражении. Применение игровых технологий способствует формированию высокой мотивации студентов, развитию их креативности и стремления к достижению успеха в учебной и предстоящей профессиональной деятельности. Визуальные технологии повышают качество и доступность учебной информации для восприятия студентами. Это достигается за счет методически целесообразного использования ярких и привлекательных образов. Совершенно очевидно, что технологии, основанные на визуализации информации, также повышают мотивацию учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров.

Вместе с тем методика применения данных технологий предполагает необходимость учета возможных побочных эффектов. Так, например, применение интерактивных технологий заметно усложняет педагогическую работу преподавателя. Возникают определенные трудности в части вовлечения в интерактивные виды учебно-познавательной деятельности замкнутых и неуверенных студентов. В таких формах работы повышается вероятность конфликтных ситуаций. Высоко оценивая педагогический потенциал игровых технологий, преподаватели должны помнить о возможном развитии у студентов игровой зависимости, нивелировании процесса формирования волевых качеств, а также стимулировании поверхностного мышления. Применение в педагогическом процессе визуальных технологий может приводить к значительному увеличению времени преподавателями на этапе подготовки к учебным занятиям и освоению средств визуализации информации. Кроме того, данные технологии очень требовательны к используемым материалам и оборудованию.

Однако отметим, что указанные побочные эффекты современных образовательных технологий не являются значительным препятствием для их применения при формировании у будущих бакалавров умений принятия решений. Они могут быть легко преодолены при методически правильной организации учебно-профессиональной деятельности студентов. Здесь принципиально важна разумная практика их использования, выражающаяся, в частности, в дозированном применении на различных этапах учебно-профессиональной деятельности. Уместным также является использование интерактивных, игровых и визуальных технологий в рамках различных форм педагогической поддержки.

Предлагаемая методическая система проходила апробацию в Грозненском государственном нефтяном техническом университете имени академика М.Д. Миллионщикова и показала свою высокую эффективность при подготовке будущих бакалавров юриспруденции. Результаты внедрения данной методической системы указывают на ее гибкость, универсальность и возможность применения в широкой практике подготовки специалистов юридического профиля.

Таким образом, нами установлено, что повышение качества подготовки будущих бакалавров юриспруденции целесообразно связывать с совершенствованием практики принятия решения, прежде всего, основанной на проявлении ими субъектного опыта. Для его развития предлагаются такие формы педагогического содействия, как совет, рекомендация, консультация, соучастие. Предлагаемая методическая система содействия становлению опыта принятия решений связывается с применением технологии педагогической поддержки на различных этапах учебно-познавательной деятельности будущих бакалавров юриспруденции, а также с интенсификацией образовательного процесса посредством систематического использования методов и приемов интерактивного обучения.

Библиографический список

1. Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Яшкова А.Н. *Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью*. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2002.
2. Савин Е.Ю. Соотношение склонности к педагогической импровизации с субъектным и профессиональным опытом студента-педагога. *Сибирский психологический журнал.* 2016; № 61: 123 – 128.
3. Татьянина Т.В. Роль субъектного опыта в профессиональной компетентности будущего учителя. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2009; № 113. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-subektnogo-opyta-v-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya
4. Сериков В.В. *Обучение как вид педагогической деятельности*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

5. Дадашов М.М. Содержательная характеристика понятия «субъектный опыт принятия решений у будущего бакалавра юриспруденции». *Акмеология профессионального образования*: материалы XVI Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2020: 301 – 304.
6. Рак И.П. *Методика подготовки специалиста юридического профиля к принятию решений в условиях современной информационно-правовой среды*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2004.
7. Скорикова О.В. *Формирование у студентов ответственного отношения к принятию управленческих решений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2014.
8. Темина С.Ю. *Интеграция научных подходов в подготовке учителя к принятию профессиональных решений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
9. Ильясов Д.Ф., Кобелева Л.Ю. Педагогическое содействие учащимся в их профессиональном самоопределении. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; № 3: 177 – 183.
10. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
11. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.

References

1. Vardanyan Yu.V., Savinova T.V., Yashkova A.N. *Razvitie studenta kak sub`ekta ovladeniya professional'noj kompetentnost'yu*. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2002.
2. Savin E.Yu. Sootnoshenie sklonnosti k pedagogicheskoj improvizacii s sub`ektnym i professional'nym opytom studenta-pedagoga. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2016; № 61: 123 – 128.
3. Tat'yanina T.V. Rol' sub`ektnogo opyta v professional'noj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; № 113. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-subektnogo-opyta-v-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya
4. Serikov V.V. *Obuchenie kak vid pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
5. Dadashov M.M. Soderzhatel'naya harakteristika ponyatiya «sub`ektnyj opyt prinyatiya reshenij u buduschego bakalavra yurisprudencii». *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya*: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2020: 301 – 304.
6. Rak I.P. *Metodika podgotovki specialista yuridicheskogo profilya k prinyatiyu reshenij v usloviyah sovremennoj informacionno-pravovoj sredy.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2004.
7. Skorikova O.V. *Formirovanie u studentov otvetstvennogo otnosheniya k prinyatiyu upravlencheskih reshenij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2014.
8. Temina S.Yu. *Integraciya nauchnyh podhodov v podgotovke uchitelya k prinyatiyu professional'nyh reshenij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
9. Il'yasov D.F., Kobeleva L.Yu. Pedagogicheskoe sodejstvie uchaschimsya v ih professional'nom samoopredelenii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; № 3: 177 – 183.
10. Il'yasov D.F., Serikov G.N. *Princip reguliruemogo `evolyucionirovaniya v pedagogike*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.
11. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.

Статья поступила в редакцию 22.07.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00740

Alexeeva S.N., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru*
Antipina U.D., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru*
Dmitrieva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING IN THE DISCIPLINES "LATIN LANGUAGE" AND "PATHOPHYSIOLOGY". The article deals with problems of distance learning, which was introduced at the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov on March 17, 2020 in connection with the threat of spread of corona virus infection in the territory of the Republic of Sakha (Yakutia) on the recommendation of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. In this regard, any specialist working in the higher education system was forced to own new remote technologies that were used to train students. The article deals with the main problems and characteristic features of distance learning for medical students based on the analysis of the disciplines "Latin Language" and "Pathophysiology". The main attention is paid to the features of the organization of the educational process using distance educational technologies. The significance of using distance learning technologies in the educational process of higher education in the conditions of the spread of Covid-19 corona virus infection is substantiated. The significance of using the Moodle distance learning system in higher education as an instrumental environment for the development of online courses by teachers is confirmed. The article analyzes the experience of using distance learning technologies on the example of the medical Institute of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov. The existing difficulties of using distance learning technologies in higher education are specified.

Key words: **distance learning, features of distance learning, mixed distance educational technologies, Latin language, medical terminology, pathophysiology, assimilation, difficulty, clinical terminology.**

С.Н. Алексеева, *канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
У.Д. Антипина, *канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
О.Н. Дмитриева, *канд. фил. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН «ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК» И «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ»

В статье рассматриваются проблемы дистанционного обучения, которое было введено в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова с 17 марта 2020 года в связи с угрозой распространения коронавирусной инфекции на территории Республики Саха (Якутия) по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ. В связи с этим любой специалист, работающий в системе высшего образования, был вынужден овладеть новыми дистанционными технологиями, с помощью которых велось обучение студентов. В статье рассмотрены основные проблемы и характерные особенности дистанционного обучения студентов медицинского профиля на примере анализа изучения дисциплин «Латинский язык» и «Патофизиология». Основное внимание уделено особенностям организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий. Обоснована значимость использования технологий дистанционного обучения в учебном процессе вуза в условиях распространения коронавирусной инфекции Covid-19. Подтверждена значимость использования системы электронного и дистанционного обучения Moodle в высшей школе как инструментальной среды для разработки онлайн-курсов преподавателями. Проанализирован опыт применения комбинированных технологий дистанционного обучения на примере медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Конкретизированы имеющиеся трудности использования технологий дистанционного обучения в медицинском институте.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, особенности дистанционного обучения, смешанные дистанционные образовательные технологии, латинский язык, медицинская терминология, патофизиология, усвоение, трудность, клиническая терминология.**

С 17 марта 2020 года в связи с угрозой распространения коронавирусной инфекции на территории Республики Саха (Якутия) Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ принял решение о переходе на дистанционное обучение. В связи с этим все очные занятия, включая лекционные и практические, были перенесены в онлайн-среду с применением системы электронного и дистанционного обучения СВФУ Moodle, платформы ZOOM, Discord, мессенджера WhatsApp, электронной почты и др. В экстренном порядке преподаватели были вынуждены освоить за короткое время новые технологии обучения. Переход на дистанционную форму с использованием новых видов обучения явился толчком для самообразования и овладения современными информационными технологиями. Благодаря ранее принятым программам цифровизации в СВФУ преподаватели и студенты нашего университета оказались наиболее подготовленными к таким экстремальным условиям работы. С 2015 года Якутский глобальный университет активно обучал преподавателей разработке курсов дисциплин в системе электронного и дистанционного обучения Moodle. Начиная с 2017 года, преподаватели СВФУ по договору с Поволжским государственным технологическим университетом имели возможность обучаться по программам курсов, относящихся к области онлайн-обучения. По итогам этих занятий были разработаны и внедрены дистанционные курсы по всем дисциплинам в СЭДО Moodle, которые содержат в себе пять модулей: нормативный, теоретический, практический, диагностический, методический. С помощью Moodle можно организовать весь процесс обучения: проведение лекций, семинаров, тестирований, заполнение электронных журналов. Программа позволяет использовать различные объекты и ссылки из Интернета и много других возможностей. Таким образом, в СВФУ в последние годы к традиционным методам обучения прибавилась дистанционная форма обучения. Все это послужило основой для безболезненного перехода к полному онлайн-обучению в экстремальных условиях пандемии Covid-19.

Целью нашей работы является изучение проблем перехода на дистанционное обучение студентов медицинского профиля в условиях распространения инфекции Covid-19. В связи с этим поставлены следующие задачи: 1. Анализ информационных технологий в условиях дистанционного образования; 2. Использование новых технологий в исследуемых группах; 3. Выявление проблем дистанционного обучения в изучаемых группах; 4. Сравнение методов обучения с использованием новых информационных технологий по дисциплинам «Латинский язык» и «Патофизиология»; 5. Разработка рекомендаций.

Дистанционное образование имеет ряд различных технологий и методов.

Moodle – это система управления содержимым сайта (Content Management System – CMS), специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Такие e-Learning системы часто называют системами управления обучения (Learning Management Systems – LMS), или виртуальными образовательными средами (Virtual Learning Environments – VLE). Слово «Moodle» – это аббревиатура слов «Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment» (Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Преимущество Moodle также заключается в легкости установки. Она не вызывает затруднений и обновления программы при переходе на новые версии. Для работы системы достаточно установить ее на сервере хостинг-компании, удовлетворяющей требованиям системы. В системе дистанционного обучения Moodle перед преподавателями стоит одна важная задача – разработка и наполнение своих курсов [1].

ZOOM – это **облачная платформа для проведения видеоконференций,** вебинаров и других подобных онлайн-мероприятий. Zoom – сервис для проведения видеоконференций, онлайн-встреч и организации дистанционного обучения. Организовать онлайн-лекцию может любой преподаватель, создавший учетную запись. Бесплатная учетная запись позволяет проводить видеоконференцию длительностью 40 минут.

Discord – это бесплатная программа, созданная для геймеров для обмена текстовыми и голосовыми сообщениями, по сути, как Интернет-телефон.

При проведении дистанционного обучения следует учитывать три интегративных фактора, такие как технологический, педагогический, организационный. Характер первого из них определяется информационными технологиями, используемыми для разработки, доставки, поддержки учебных курсов и учебного процесса в целом. Значение второго фактора определяется набором методов и приемов, применяемых в ходе учебного процесса. Третий фактор, организационный, характеризует специфику организационной структуры образовательного учреждения дистанционного обучения [2].

В исследовании принимали участие 276 студентов 1, 2, 3 курсов медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, обучающихся по дисциплинам «Латинский язык» и «Патофизиология» в МИ СВФУ. Были использованы методы интервьюирования, анализа, сравнения.

Результаты и обсуждения

В начальный период дистанционного обучения преподаватели использовали такие платформы онлайн-обучения, как Moodle, ZOOM, Discord, а также смешанную форму с использованием всех этих технологий.

Таблица 1

Количество студентов, использующих различные системы для дистанционного обучения

Дисциплина	Moodle	ZOOM	Discord	Комбинированная форма
Патофизиология	41	36	90	58
Латинский язык	17	17	-	17

Как видно из табл. 1, по дисциплине «Патофизиология» 18% студентов учились по СЭДО Moodle, 16% – по ZOOM, 40% – по Discord, 26% обучались по комбинированной форме. По латинскому языку были использованы Moodle, ZOOM и смешанная форма обучения. Количество студентов составляло по всем видам по 33,3%. В организационных моментах были использованы мессенджер WhatsApp, сетевая услуга – электронная почта.

В середине апреля для анализа результатов обучения было проведено анкетирование в группах обучающихся студентов. Анкета включала вопросы, касающиеся положительных и отрицательных моментов при использовании дистанционных технологий обучения, имеющихся проблем и путей их решения. В результате анкетирования были получены следующие результаты.

Таблица 2

Анализ удовлетворенности студентов при использовании различных систем для дистанционного обучения

Дисциплина	Показатели удовлетворенности				
	Методическое обеспечение ДО	Организация семинарских занятий	Выполнение контрольных работ	Проведение практических занятий	Проведение лекционных занятий
Патофизиология	100%	51%	85%	87%	96%
Латинский язык	100%	55%	87%	90%	–

Как видно из табл. 2, удовлетворенность семинарскими занятиями было только у половины респондентов. Студенты, особенно иногородние, связывали это с тем, что у большинства были трудности с доступом к Интернету, а также с отсутствием электричества из-за ремонтных работ электросетей в весенне-летний период, личной компьютерной техники у ряда студентов и ограничением времени занятий согласно расписанию, с освоением новых платформ, таких как ZOOM, Discord. Также в связи с большой загруженностью системы Moodle, связанной с обычным календарным расписанием занятий, согласно которому обучались студенты, система постоянно давала сбой из-за нехватки емкости. Эти моменты были устранены руководством вуза за короткие сроки. У студентов, которые обучались только по Moodle, были сложности с семинарскими и лекционными занятиями из-за сбоев и вынужденного отсутствия живого общения с преподавателем в системе Moodle в чате и в видеоконференциях, которые заменялись мессенджером WhatsApp. Однако более 85% студентов выполняли контрольные работы без особых затруднений. Среди студентов, обучающихся по ZOOM и Discord, более 90% были удовлетворены проведением семинарских и лекционных занятий, 85% – практическими занятиями, но имелись проблемы по

Таблица 3

Анализ удовлетворенности студентов, использовавших комбинации различных систем для дистанционного обучения

Дисциплина	Показатели удовлетворенности				
	Методическое обеспечение ДО	Организация семинарских занятий	Выполнение контрольных работ	Проведение практических занятий	Проведение лекционных занятий
Патофизиология	100%	87%	95%	97%	96%
Латинский язык	100%	85%	97%	98%	–

выполнению индивидуальных и контрольных заданий. Группы, в которых обучение проводилось в комбинированной форме ZOOM, Discord и Moodle, были более успешны в усвоении учебного материала. Учитывая это, с середины апреля преподаватели решили перейти на дистанционное обучение с комбинированием всех этих платформ обучения.

В конце мая проведен анализ удовлетворенности комбинированным обучением с использованием всех технологий. В результате получены следующие данные.

Как видно из табл. 3, несмотря на положительную динамику, удовлетворенность не достигла 100% результата, что свидетельствует о наличии некоторых проблем. Студенты указывают на необходимость живого общения с преподавателем, так как медицинское образование требует усвоения не только теоретического, но и практического материала. Нужно не только прослушать бессчётное количество лекций и увидеть бесконечное множество схем, заучить сотни таблиц, запомнить тысячи графиков, но ещё и быть уверенным, что всё это усвоено верно. Студенты медицинского вуза имеют дело с человеческим здоровьем, которому может быть нанесён непоправимый ущерб из-за ошибки некомпетентного врача. Также дистанционное обучение медицинским профессиям в значительной степени осложняется отсутствием возможности преподать студенту практическую сторону дела и формирования личности будущего врача. Оба этих фактора – объём знаний и необходимость в практике – ставят дистанционное обучение медицинским профессиям, фактически, на грань невозможного.

Наличие практических занятий с использованием лабораторных методов по дисциплине «Патофизиология» требует непосредственной контактной работы студентов с преподавателем, при которой происходит не только обмен информацией, но и передача опыта, исключая неверные понимания сути патологических процессов, их причину и механизм [3; 4]. Знание и использование на практике клинических терминов, усвоенных по дисциплине «Латинский язык», будет в будущем облегчать общение с коллегами из других стран и континентов [5].

Таким образом, опыт нашей работы показывает, что метод дистанционного обучения с комбинированием нескольких технологий и платформ является наиболее эффективным и результативным. Дистанционное обучение требует от преподавателя временных, материальных, экономических, психологических затрат, связанных с увеличением нагрузки и объема работы. Наличие тьютора по информационным технологиям на кафедрах значительно облегчило бы работу преподавателя, так как многие преподаватели столкнулись с трудностями организации и усвоения новых программных обеспечений, что существенно повлияло на качество обучения. Также ограничение времени, отсутствие живого общения, технические неполадки являются причиной неуспеваемости некоторых студентов. Следует учитывать эти факторы при составлении расписания занятий с учетом особенностей временных затрат дистанционного обучения. Для полного формирования личности и компетенций будущего врача необходимым условием для выпуска специалиста с клиническим мышлением нужно знать одну истину: дистанционное обучение в медицинском вузе может рассматриваться только как дополнительный, но необходимый метод обучения. Такое обучение не может полностью заменить традиционное обучение, но в условиях опасности распространения коронавирусной инфекции явилось единственным выходом из создавшегося положения.

Библиографический список

1. Гаврилова С.А. Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе. Available at: https://infourok.ru/ispolzovanie-sistemi-distancionnogo-obucheniya-moodle-v-obrazovatelnom-processe-733459.html
2. Кашицин В.П. Дистанционное обучение в высшей школе: модели и технологии. Available at: https://old.altspu.ru/Journal/pi/pi_cash.html
3. Литвицкий П.Ф. *Патофизиология. Клиническая физиология.* Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
4. Новицкий В.В. *Патофизиология*: учебник в 2 т. Москва, 2009.
5. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебник. Москва: Медицина, 2002.

References

1. Gavrilova S.A. Ispol'zovanie sistemy distancionnogo obucheniya Moodle v obrazovatel'nom processe. Available at: https://infourok.ru/ispolzovanie-sistemi-distancionnogo-obucheniya-moodle-v-obrazovatelnom-processe-733459.html
2. Kashicin V.P. Distancionnoe obuchenie v vysshej shkole: modeli i tehnologii. Available at: https://old.altspu.ru/Journal/pi/pi_cash.html
3. Litvickij P.F. *Patofiziologiya. Klinicheskaya fiziologiya*. Moskva: G`EOTAR-Media, 2010.
4. Novickij V.V. *Patofiziologiya*: uchebnik v 2 t. Moskva, 2009.
5. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.

Статья поступила в редакцию 22.07.20

УДК 374 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00741

Dryagina V.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Smolensk State University (Smolensk, Russia), E-mail: vera.dryagina.2017@mail.ru*

ABOUT DESIGN EDUCATION. The article reveals features of modern design education of children in Russia. The author analyzes approaches of researchers and methodologists to design education of primary school children in the conditions of additional education. The article considers features of design thinking, its main qualities that determine the ability to design activities, the possibility, feasibility and means of their definition and children's development in the conditions of additional education. The author identifies and systematizes pedagogical techniques and tools based on the study of the theory of design thinking and methodology of design teaching. The use of the elements helps to develop design thinking. They define sequence of teacher's actions for teaching children the elements of design culture and design activities. In addition, they identify the pedagogical conditions that promote effective learning design.

*Key words***: design education, creative activity, learning process, development, design thinking, primary school age, learning conditions, techniques and methods, abilities.**

В.Б. Дрягина, *канд. пед. наук, проф., Смоленский государственный университет, г. Смоленск, E-mail: vera.dryagina.2017@mail.ru*

О ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрываются особенности современного дизайн-образования детей в России. Автор анализирует подходы исследователей и методистов к дизайн-образованию детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования. В статье рассмотрены особенности дизайн-мышления, его основные качества, которые определяют способность к дизайнерской деятельности, возможность, целесообразность и средства их определения и развития у детей в условиях дополнительного образования. На основе изучения теории дизайн-мышления и методологии обучения дизайну автор статьи выявляет и систематизирует известные педагогические приемы и средства, использование которых способствует развитию дизайн-мышления, определяет алгоритм действий педагога по обучению детей элементам дизайн-культуры и дизайнерской деятельности, выявляет педагогические условия, способствующие эффективному обучению дизайну.

Ключевые слова: **дизайн-образование, творческая деятельность, процесс обучения, развитие, дизайн-мышление, младший школьный возраст, условия обучения, приемы и методы, способности.**

В современном обществе дизайн стал актуальным явлением и зачастую используется как коммерческий ход для привлечения внимания населения, в том числе и для получения образовательной услуги. Термин «дизайн» используют в разных вариантах – дизайн-мышление, дизайн образовательных программ, педагогический дизайн, дизайн-школа и т.д. Обучение дизайну – направление, в котором особое место занимает дизайн-образование детей. Изменения, которые происходят в обществе, способность решать нестандартные задачи, искать и находить новые творческие решения – одно из требований современного мира, и дизайн-образование способствует выполнению этого требования.

Разработка и обоснование психолого-педагогических и методических основ дизайн-образования, том числе детей, ведутся давно. В странах Европы (Великобритания, Франция, Италия) накоплен опыт обучения детей дизайну. В России дизайн-образование пока находится в стадии развития: проводятся исследования по изучению условий и приемов формирования дизайнерского мышления,

осуществляются разработки методики обучения и учебных программ по дизайну, открываются дизайн-школы и другие учреждения дополнительного образования.

В научных исследованиях дизайн-образованию детей уделяли внимание многие авторы, рассматривая различные аспекты этой темы, такие как формирование дизайн-мышления в школьной практике обучения [1]; формирование дизайнерского мышления у обучающихся в условиях дополнительного образования [2]; дизайн в образовательном пространстве детского сада [3] и другие.

Говоря о дизайн-образовании детей, следует отметить, что в условиях основного общего образования знакомство детей с дизайном начинается в младшем школьном возрасте на уроках технологии. Дети осваивают приемы проектной деятельности, знакомятся с особенностями проектной культуры. Именно в этом возрасте начинается отбор детей в учреждения дополнительного образования: в художественные школы и школы искусств, центры творчества, частные студии и школы, подразделения при высших и средних специальных учебных заведениях для обучения дизайну. Характер и продолжительность обучения могут быть различными: в очной, заочной, в дистанционной форме, в виде онлайн-курсов, вебинаров и тренингов.

Основными задачами обучения дизайну в программах учреждений дополнительного образования являются:

– передача знаний и умений в сфере дизайна, моды и творчества в доступной и интересной форме (Детская школа дизайна ВНИУ ВШЭ г. Москва) [4];

– выявление, поддержка талантливых ребят, развитие их креативности, интуитивных способностей, образно-логического и проектного мышления, профессиональное ориентирование их на архитектурно-дизайнерское творчество (Детская школа искусств «Дизайн-центр» г. Оренбурга) [5];

– получение представлений, знаний, умений и навыков о наиболее перспективной и востребованной профессии современного мира – профессии дизайнера, раскрытие творческого потенциала ребенка, привитие чувства вкуса, стиля, гармонии, что способствует формированию целостной креативной личности (Детская школа дизайна «KID DESIGN SCHOOL» г. Санкт-Петербурга) [6];

– приобретение первых практических навыков в области дизайна – решение проектных задач и заданий различного характера, формирование навыков создания проектов (Художественная школа АШБЕ г. Санкт-Петербурга) [7].

Методисты и педагоги-практики разрабатывают и внедряют авторские программы дополнительного образования в области дизайна (Н.М. Сокольникова, Т.А. Копцева, Е.Г. Вершинникова, Р.В. Игнатьев, Н.С. Жданова и другие), анализ которых показывает, что направленность программ по дизайну для детей одного возраста значительно различается: знакомство с основами композиции в дизайне, изучение законов восприятия образа и цвета, освоение различных видов дизайна (дизайн одежды, графический дизайн, дизайн и декор интерьера, арт-дизайн), изучение истории дизайна. Каждый преподаватель-практик пытается по-своему решать проблему дизайн-образования: одни используют методику профессионального обучения (выполняют композиции на плоскости, макеты и другие задания), другие обучают детей теоретическим основам дизайна, третьи – акцентируют внимание на развитии дизайн-мышления. При этом в теории и методологии дизайн-образования наблюдается отсутствие четких положений и рекомендаций по дизайн-образованию детей в условиях дополнительного образования, что говорит о необходимости систематизации известных материалов исследований и дальнейшей разработке темы с целью практического использования полученных результатов. В данной статье попробуем разобраться в особенностях дизайн-образования детей, его основных аспектах, выявить алгоритм действий педагога по формированию дизайн-мышления и обучению дизайну детей младшего школьного возраста, определить и систематизировать условия, приемы и средства обучения дизайну в системе дополнительного образования.

В современной культуре термин «дизайн» (от англ. design – проектировать, чертить, задумать, а также проект, план, рисунок) означает деятельность по созданию нового продукта (изделия), а также результат этой деятельности. Отсюда, обучение дизайну предполагает обучение деятельности по созданию нового продукта. Для формирования умений дизайнерской деятельности необходимо, прежде всего, на наш взгляд, сформировать дизайнерское мышление, которое представляет определенное отношение человека к окружающей действительности и далее специальную деятельность по созданию предметов среды. Следовательно, вначале у обучающихся необходимо сформировать дизайнерское мышление, а затем осваивать дизайнерскую деятельность под руководством преподавателя. Так, знакомясь с дизайном, обучающиеся вначале учатся мыслить нестандартно, а затем комплексно, выбирать оптимальные варианты проектной деятельности, самостоятельно добывать необходимую информацию, создавать проектные решения.

Таким образом, под дизайн-образованием детей следует понимать формирование активной творческой личности, обладающей дизайнерским мышлением (психологический аспект); владеющей приемами проектной деятельности (проектная культура) и имеющей базовые знания об основах дизайна (образовательный аспект).

Дизайнерское мышление включает два понятия – «дизайн» и «мышление» – и предполагает формирование особых способов познания окружающего мира и особых качеств мышления. Под дизайн-мышлением понимают методологию решения задач, основывающуюся на творческом подходе, главной особенностью которого, в отличие от аналитического мышления, является творческий процесс, в котором порой самые неожиданные идеи ведут к лучшему решению проблемы [8]. Идею дизайн-мышления впервые сформулировал Герберт Саймон (1969 г.), а позднее развили ученые Стэнфордского университета, основав Стенфордский институт дизайна (d. school). Дизайн-мышление включает такие процессы, как анализ контекста, поиск и формирование проблемы, генерацию идей и решений, творческое мышление, создание эскизов и рисунков, моделирование и создание прототипов, тестирование и оценку. Все перечисленные процессы можно разделить на три этапа: понимание проблемы, изучение и решение [1, с. 182]. Эти этапы характерны для всех видов дизайнерской деятельности. Следовательно, эти этапы должны быть заложены в методику обучения проектной деятельности.

Показателями способности к дизайнерской деятельности являются следующие качества мышления: конструктивность, целесообразность, вариативность, гибкость, чувство стиля и стилевой гармонии. Для формирования дизайнерского мышления у детей следует обратить внимание, прежде всего, на оригинальность – проявление нестандартного решения задачи; продуктивность – количество выдаваемых идей; беглость – способность быстро воспроизводить поток идей, возможных решений; гибкость – способность применять разнообразные подходы и стратегии при решении проблем; готовность и умение рассматривать имеющуюся информацию с разных точек зрения. Именно эти качества, на наш взгляд, являются базовыми при определении способности детей к дизайнерской деятельности и их отборе в дизайн-школы. Примерами диагностики дизайнерского мышления, в основе которых лежит определение оригинальности, продуктивности и беглости мышления, является методика Вартега «Круги», тесты определения креативности П. Торренса, которые позволяют определить способности к дизайнерской деятельности, распределять детей на группы и строить работу в соответствии с этими показателями. Многолетний опыт использования данных методик автором при отборе детей в группы для обучения дизайну в условиях дополнительного образования (Детская школа изобразительного искусства и дизайна СмолГУ) показывает их эффективность.

Таким образом, способности к дизайнерской деятельности, которые проявляются в качествах мышления, имеют важное значение в дизайн-образовании. Их можно и целесообразно определять у детей младшего школьного возраста при поступлении в классы и школы дизайна.

По мнению исследователей, дизайнерское мышление может иметь три уровня развития [9, с. 5], которые необходимо учитывать при работе с обучающимися.

1. Низкий уровень – стихийное дизайнерское мышление, для которого характерны бессистемность, бессознательность.

2. Средний уровень – элементарное дизайнерское мышление, которое формируется в результате целенаправленной работы педагога.

3. Высокий уровень – системное дизайнерское мышление, которое предполагает высокий уровень самообразования, достигнутый на фоне общего развития. Для системного дизайнерского мышления характерно наличие специальных знаний и умений.

Дети младшего школьного возраста, как правило, имеют низкий уровень дизайнерского мышления, который формируется до начала систематического обучения и зависит от индивидуальных способностей человека, а также социальных условий развития.

Для развития дизайнерского мышления, его основных качеств и достижения более высокого уровня могут быть использованы разные средства, приемы и методы, среди которых чаще всего методисты предлагают упражнения и творческие задачи, в том числе изобретательского характера. Однако самым простым и доступным методическим средством, способствующим формированию нового взгляда на предмет, является постановка вопросов типа «почему?», «почему так?», «а почему нет?» «а что, если…» и других, которые заставляют детей задуматься над ситуацией. Именно с постановки вопроса и поиска ответа на него начинается мышление, в том числе дизайнерское. Постановка вопроса – универсальный прием, который может быть использован при освоении любого учебного материала.

Ко второму средству, стимулирующему дизайнерское мышление, можно отнести упражнения, которые не занимают много времени и зачастую создают впечатление элемента развлекательности. Однако упражнения, имеющие развивающий, тренировочный характер, настраивают и активизируют мыслительную деятельность, готовят обучающихся к поиску оригинальных идей, решению более сложных творческих задач. В качестве упражнений могут быть использованы известные приемы генерации идей: мозговой штурм, который предполагает создание банка идей (А. Осборн); метод синектики – поиск разнообразных аналогий, отказ от привычного мышления и разработка нового оригинального подхода к решению задачи (У. Гордон); метод фокальных (случайных) объектов (Ч. Вайтинг), метод «шести шляп» – шести взглядов на одну проблему (Э. де Боно), морфологический ящик – раскладывание объекта на компоненты и определение наиболее существенных качеств (Ф. Цвики) и другие. Подбор упражнений осуществляется в соответствии с темой занятия, задачами и возрастом учащихся. Регулярное использование упражнений способствует развитию гибкости мыслительной деятельности, формирует креативность мышления, позволяет увидеть то, что не видно сразу.

Третьим средством развития дизайнерского мышления являются творческие задачи, к решению которых дети были подготовлены при проведении упражнений. Творческие задачи могут быть простыми и сложными, кратковременного или длительного характера, в виде творческих проектов. К таким задачам относят:

– задания на конструирование новых форм из известных (геометрических), например, разработка и создание формы архитектурного сооружения;

– задания на комбинирование – создание новых форм предметов на основе сочетания известных, например, мягкая игрушка и сумка в комбинации дают нам сумку в форме игрушки;

– поиск новых форм привычным вещам, например, создание головного убора;

– задания на создание объектов по ассоциациям, по музыкальным произведениям, мотивам архитектурных сооружений;

– проектные задачи.

Интересные творческие задания проектного характера в качестве выпускных работ выполняют дети в Оренбургской школе дизайна [5].

Регулярное использование перечисленных средств способствует решению одной из первых и важных задач дизайн-образования детей – изменению характера мышления и закладывает основу будущей дизайнерской деятельности.

Следующей задачей дизайн-образования детей является знакомство с проектной культурой как областью деятельности и приобретение умений проектной деятельности, которые направлены на определение и изучение проблемы с последующим ее решением. Вопросам формирования проектной культуры у учащихся, освоению приемов проектной деятельности посвящены работы А.А. Карачева, Б.Ф. Ломова, В.А. Моляко, В.В. Рубцова, В.Д. Симоненко, Н.Н. Нечаева и других авторов. Анализ работ показывает, что проектная деятельность – это комплексное, междисциплинарное понятие. Основным методом обучения дизайну детей является метод проектов, в основе которого лежит решение какой-либо проблемы, предусматривающей использование комплекса знаний и умений из разных областей науки, техники, искусства. Метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая осуществляется в течение определенного времени и результатом которой будет некий материальный продукт, готовый к использованию.

Знакомство с проектной культурой начинается в младшем школьном возрасте, к которому относят детей 6 – 11 лет. Именно в этом возрасте уже сформированы простые виды восприятия предметов (форма, размер, цвет), активно развивается воображение: от обобщенных образов оно становится более детальным, что важно для развития проектного мышления. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. В этом возрасте дети выполняют свои первые дизайн-проекты.

Изучением особенностей выполнения дизайнерских работ на детском уровне занимался педагог-исследователь Г.Н. Пантелеев. Творческие работы детей, выполненные по образу дизайнерских, Пантелеев Г.Н. называл «детский дизайн», относил их к одному из трех направлений дизайна [10, с. 7]:

1) профессиональный дизайн;

2) дизайн для детей (создание объектов материальной среды для детей);

3) «детский дизайн» – творческая деятельность детей по созданию предметов, составляющих среду ребенка.

Все предметы, доступные для дизайн-деятельности детей, Пантелеев Г.Н. разделил на плоскостные (аппликативно-графические), объемные (предметно-декоративные), пространственные (архитектурно-художественные), примерную тематику дизайн-проектов предложила в своем исследовании И.А. Лыкова [3, с. 104].

По мнению методистов и учителей-практиков, младший школьник вполне готов создавать свой дизайн-проект при поддержке и руководящей помощи преподавателя, при наличии знаний о свойствах материалов. Однако уровень выполнения проекта, его оригинальность во многом будут зависеть от развития и сформированности дизайнерского мышления. Следует отметить, что обучающиеся, у которых было на первом этапе сформировано дизайнерское мышление, выполняют творческие работы более креативные, интересные по сравнению с неподготовленными детьми.

Формирование дизайнерского мышления и овладение проектной культурой у детей младшего школьного возраста будет более эффективным, если созданы для этого благоприятные педагогические условия, которые были определены методистами и учителями-практиками, и соблюдение которых позволит сделать дизайн-образование более продуктивным [1; 11]. По содержанию материала это:

– использование заданий для проектирования из знакомого предметного пространства;

– подача информации в максимально доступной форме для учащихся (понятия, теоретические сведения и варианты практического использования полученных знаний);

– в качестве иллюстративного материала предлагается демонстрация примеров работ практикующих дизайнеров, понятных ребенку, просмотр предполагаемых результатов, примеров проектных работ, визуализация.

По методике освоения дизайн-деятельности и построению учебного процесса:

– использование разных форм проведения занятий: коллективных и групповых;

– чередование видов деятельности в соответствии с возрастными особенностями детей, длительностью и устойчивостью внимания; применение приемов расслабления;

– использование разных технологий, современных художественно-творческих техник, в том числе цифровых, понятных и доступных младшему школьнику при выполнении проектных работ, при проектировании объектов дизайна;

– краткосрочность дизайнерских заданий с целью получения завершенной работы как результата дизайнерского мышления и мотивации к дальнейшей деятельности.

Таким образом, современное общество заинтересовано в развитии творческих качеств у личности. Дизайн-образование как направление способно и готово решать эту задачу. Особое значение имеет дизайн-образование детей – образовательно-развивающий процесс, который направлен на формирование дизайнерского мышления, знакомство с этапами дизайн-проектирования и освоение приемов дизайнерской деятельности. Способности к дизайну, их определение и развитие у детей – одно из первых условий успешного его освоения. Использование средств развития творческого мышления (вопросов, упражнений, заданий) позволяет сделать процесс дизайн-образования более интересным и эффективным.

Библиографический список

1. Ван Ян, Катханова Ю.Ф. Формирование дизайнерского мышления в школьной практике обучения. *Преподаватель XXI век.* 2019; № 3-1: 178 – 185. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-dizaynerskogo-myshleniya-v-shkolnoy-praktike-obucheniya
2. Батраева Е.С., Казайкина О.С. Формирование дизайнерского мышления у обучающихся в условиях дополнительного образования. *Молодой ученый.* 2015; № 10.1 (90.1): 49 – 50. Available at: https://moluch.ru/archive/90/18694/
3. Лыкова И.А. Дизайн в образовательном пространстве детского сада (проектируем программу художественного развития): аналитический обзор. *Педагогика искусства*. Электронный научный журнал. 2015; № 2: 100 – 107. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25016753
4. Детская школа дизайна. *Портал ВНИУ ВШЭ*. Available at: https://design.hse.ru/kids
5. Детская школа искусств «Дизайн-центр». *Портал ГБУДО «ДШИ «Дизайн-центр»*. Available at: https://www.descentr.ru/
6. Детская школа дизайна KID DESIGN SCHOOL. *Портал дизайн-студии MARKINAPROJECT*. Available at: https //interior-design-school.ru/
7. Художественная школа АШБЕ. *Портал Художественная школа АШБЕ*. Available at: http://arthb.ru/shkola-dizayna-dlya-detey/
8. Что такое дизайн-мышление? *Портал «Теплица социальных технологий»* Available at: https://te-st.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking/
9. Гвозденко Ю.В., Ищенко А.А., Пилипенко А.В. Развитие дизайн-мышления школьников при анализе результатов учебных достижений. *Международный студенческий научный вестник.* 2019. № 3: 1 – 8. Available at: http://eduherald.ru/ru/article/view?id=19642
10. Пантелеев Г.Н. *Детский дизайн: художественное творчество в детском саду, начальной школе и семье*. Москва: Карапуз-Дидактика: Сфера, 2006.
11. Русакова Т.Г., Цаплин А.О. Педагогические условия развития креативного мышления младшего школьника во внеурочной деятельности (на материале занятий по дизайн-проектированию). *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 4: 141 Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23939945

References

1. Van Yan, Kathanova Yu.F. Formirovanie dizajnerskogo myshleniya v shkol'noj praktike obucheniya. *Prepodavatel' XXI vek.* 2019; № 3-1: 178 – 185. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-dizaynerskogo-myshleniya-v-shkolnoy-praktike-obucheniya
2. Batraeva E.S., Kazajkina O.S. Formirovanie dizajnerskogo myshleniya u obuchayuschihsya v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 10.1 (90.1): 49 – 50. Available at: https://moluch.ru/archive/90/18694/
3. Lykova I.A. Dizajn v obrazovatel'nom prostranstve detskogo sada (proektiruem programmu hudozhestvennogo razvitiya): analiticheskij obzor. *Pedagogika iskusstva*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2015; № 2: 100 – 107. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25016753
4. Detskaya shkola dizajna. *Portal VNIU VSh`E*. Available at: https://design.hse.ru/kids
5. Detskaya shkola iskusstv «Dizajn-centr». *Portal GBUDO «DShI «Dizajn-centr»*. Available at: https://www.descentr.ru/
6. Detskaya shkola dizajna KID DESIGN SCHOOL. *Portal dizajn-studii MARKINAPROJECT*. Available at: https //interior-design-school.ru/
7. Hudozhestvennaya shkola AShBE. *Portal Hudozhestvennaya shkola AShBE*. Available at: http://arthb.ru/shkola-dizayna-dlya-detey/
8. Chto takoe dizajn-myshlenie? *Portal «Teplica social'nyh tehnologij»* Available at: https://te-st.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking/

9. Gvozdenko Yu.V., Ischenko A.A., Pilipenko A.V. Razvitie dizajn-myshleniya shkol'nikov pri analize rezul'tatov uchebnyh dostizhenij. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2019. № 3: 1 – 8. Available at: http://eduherald.ru/ru/article/view?id=19642
10. Panteleev G.N. *Detskij dizajn: hudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu, nachal'noj shkole i sem'e*. Moskva: Karapuz-Didaktika: Sfera, 2006.
11. Rusakova T.G., Caplin A.O. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kreativnogo myshleniya mladshego shkol'nika vo vneurochnoj deyatel'nosti (na materiale zanyatij po dizajn-proektirovaniyu). S*ovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; № 4: 141 Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23939945

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 37.02 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00742

***Zhanburbayeva A.M.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: adiya_r_kz@mail.ru*

STRUCTURE OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES. The paper shows what components the structure of educational and research activities will include in the context of its formation in the conditions of modern education. Innovative education is one that is aimed at creating conditions for self-development, self-education, self-regulation and self-projection of the individual. Over the past few decades, many authors have written about the importance of using educational and research activities in the learning process, about what qualities the student develops in this case. In our understanding, the formation of educational and research activities of students has such properties as consistency, cyclicality, but at the same time completeness, as well as integrity. Based on this, the structure of educational and research activities is compiled, consisting of five blocks that are systematically repeated in the cycle. One of the central places is occupied by the educational and research task. Special attention is paid to the skills that the student acquires in the course of educational research.

Key words: **educational and research activities, student self-development, self-regulation, educational and research task, integrity, cyclicality, research skills.**

***А.М. Жанбурбаева,** аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: adiya_r_kz@mail.ru*

СТРУКТУРА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной работе описаны компоненты, включенные в структуру учебно-исследовательской деятельности в контексте становления ее в условиях современного образования. Инновационное образование направлено на создание условий для саморазвития, самообразования, саморегуляции и самопроектирования личности. За последние несколько десятков лет многие авторы пишут о важности использования учебно-исследовательской деятельности в процессе обучения, о том, какие качества развивает в себе ученик при этом. В нашем понимании становление учебно-исследовательской деятельности учащихся обладает такими свойствами, как системность, цикличность, но в то же время завершенность, а также целостность. Исходя из этого была составлена структура учебно-исследовательской деятельности, состоящая из пяти блоков, систематически повторяющихся в цикле. Одно из центральных мест занимает учебно-исследовательская задача. Особое внимание уделяется навыкам, которые приобретает учащийся в процессе учебного исследования.

Ключевые слова: **учебно-исследовательская деятельность, саморазвитие учащегося, саморегуляция, учебно-исследовательская задача, целостность, цикличность, исследовательские навыки.**

Современное образование предъявляет новые требования не только к выпускнику школы, но и к целям, а также задачам обучения. Сегодня основная цель школы – подготовить конкурентоспособную личность, а это значит, что основной ее задачей теперь является не передача готовых знаний учителем, а развитие у учащихся личностного потенциала, навыков самообразования. Государство и общество предъявляет более строгие требования: не только наличие у выпускника школы развитого исследовательского поведения, но и наличие систематической мотивации у них к продуктивной творческой деятельности. Это возможно только при использовании действенных методов и подходов к обучению. Развитие исследовательских навыков у учащихся в процессе обучения способствует не только его саморазвитию, но и развитию у него таких навыков, как саморегуляция и самопроектирование.

Многие ученые и педагоги разного времени указывали на особую важность развития у учащихся исследовательских умений и навыков (Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, П.Ф. Каптерев, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, А.В. Обухов, А.В. Леонтович и многие другие).

Для того чтобы понять, каким образом будет осуществляться процесс становления учебно-исследовательской деятельности в условиях инновационного образования, считаем необходимым проанализировать ее структуру. При этом необходимо учесть, что структура учебно-исследовательской деятельности будет зависеть от структуры и учебной, и исследовательской деятельностей, так как эти два понятия объединяются в ней.

Целью данной работы является выбор и описание компонентов, которые целесообразно включить в структуру учебно-исследовательской деятельности с точки зрения становления ее в условиях инновационного образования. Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы позволил выявить, что существует множество подходов к определению составляющих, входящих в структуру учебно-исследовательской деятельности. И это не говорит о правильности или неправильности видения структуры некоторыми авторами. Все это, конечно же, обусловливается различной тематикой исследований, поэтому каждый ученый, автор рассматривает структуру учебно-исследовательской деятельности в контексте своей работы.

Для понимания структуры учебно-исследовательской деятельности важно изначально определить структуру деятельности в общем смысле. К.А. Халатян в своих работах описывает структуру деятельности как набор действий, которые тесно взаимосвязаны друг с другом, а также те действия, которые необходимо произвести с этапа постановки цели и до получения необходимых результатов [1].

Рассмотрим несколько подходов к определению структурных компонентов любой деятельности.

В.В. Давыдов в структуре деятельности выделяет цель (т.е. результат, на достижение которого направлена деятельность), мотив, который побуждает учащегося к выполнению действий, и средства, с помощью которых можно осуществить данную деятельность [2].

А.Н. Леонтьев выделяет два компонента в структуре деятельности: систему действий, которые отвечают определенному мотиву (собственно деятельность) и отдельные действия (способ или операции осуществления деятельности) [2]. В структуре исследовательской деятельности автор выделяет еще мотив как один из компонентов, который существенно влияет не только на конечный результат, но и на организацию исследовательской деятельности.

Интересный подход к определению структурных компонентов учебно-исследовательской деятельности можно увидеть в работах О.А. Валеевой. Автор выделяет несколько компонентов: целеполагающий (определение целей), планирующий (выбор объекта исследования, средств, методов), содержательно-процессуальный (изучение и исследование объекта) и оценочно-процессуальный (оценка и коррекция результатов) [3, с. 35].

Автор объединяет вышеперечисленные компоненты в одну группу, которая показывает действия учителя и ученика при осуществлении учебно-исследовательской деятельности. Во вторую группу (ориентировочная основа действий) вошли такие составляющие, как документы, которые регламентируют процесс образования, условия работы учителя, его опыт, научная подготовленность и ценностные ориентации, а также заинтересованность и подготовленность ученика. О.А. Валеева выделяет и третью группу компонентов, которые нельзя не учитывать – это определенные внешние факторы, оказывающие немаловажное влияние на выбор методов и форм работы.

Вернемся к цели данной статьи – показать, какие компоненты войдут в структуру учебно-исследовательской деятельности в контексте становления ее в условиях инновационного образования (рис. 1). Поясним более подробно, почему именно те или иные структурные компоненты включены нами в структуру учебно-исследовательской деятельности.

Представленная на рисунке схема раскрывает сущность учебно-исследовательской деятельности с точки зрения становления ее в условиях инновационного образования, объединяя в себе такие характеристики (качества), как целостность, системность, завершенность, но в то же время цикличность. Последнее объясняется тем, что после достижения определенного результата у ученика появляется потребность в повторении и совершенствовании указанных действий для постоянного саморазвития. Поэтому данный процесс цикличен.

Этап погружения в новый вид деятельности выбран в качестве первого неслучайно. В традиционной системе обучения преобладает репродуктивная деятельность, ученик привык получать готовые знания. Использование же учебно-исследовательской деятельности в процессе обучения позволяет ученику добывать знания самостоятельно. Самостоятельность, саморегуляция и самоорганизованность – это те качества, которые ученик приобретает только в про-

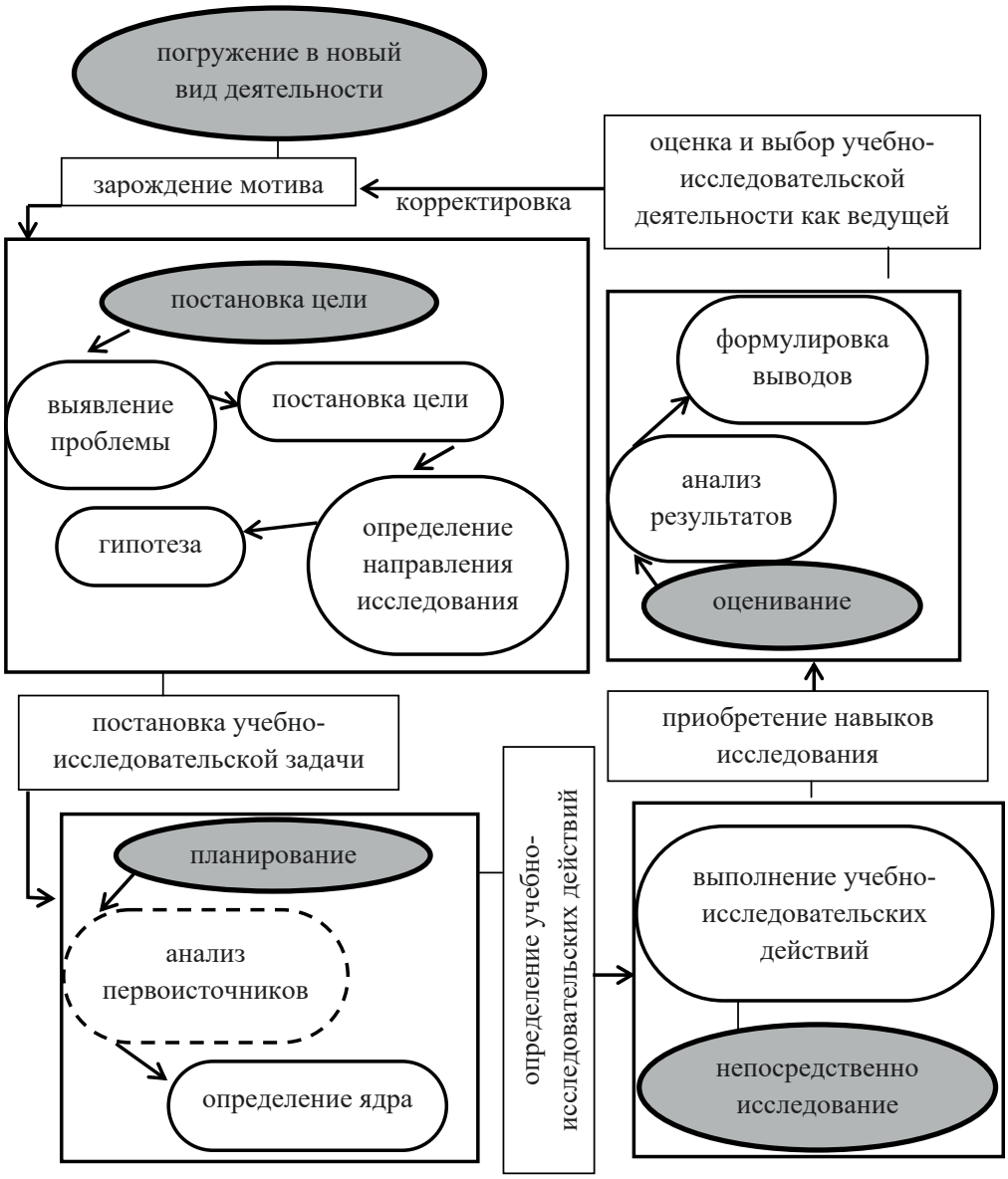


Рис. 1. Структура учебно-исследовательской деятельности

цессе выполнения учебно-исследовательских действий. Поэтому для осознания и приобретения мотивов к учебно-исследовательской деятельности необходимо создать проблемную ситуацию, в ходе решения которой у ученика зарождаются мотивы к дальнейшему саморазвитию. Мотивы на данном этапе могут быть как внешними, так и внутренними. Причем после выполнения хотя бы одного цикла данного рисунка мотивы ученика меняются с внешних на внутренние. То есть даже если учащийся и был мотивирован на поощрение, удовлетворение честолюбия, то после осознания результативности использования учебно-исследовательской деятельности в процессе обучения данный вид деятельности становится его целью (данный вид деятельности может быть сонаправлен с интересом к собственно самим знаниям, стремлением повысить образовательный потенциал).

Следующим этапом мы определили постановку целей: в процессе реализации которого не только формулируется гипотеза и цель, но и направление исследования. И это, конечно же, зависит от многих факторов, в том числе и от специфики предмета, и от подготовленности и ученика, и учителя. Результатом данного этапа является постановка учебно-исследовательской задачи. Остановимся более подробно на данном понятии.

Определим сначала понятие «учебная задача». Сравнительный анализ различных подходов к трактовке данного понятия показал, что наиболее близкое к теме нашего исследования определение дает А.Н. Леонтьев, который формулирует учебную задачу как цель, которая дана в определенных условиях.

Также необходимо четко различать учебную задачу и предметную: предметная задача направлена на получение ответа, т.е. важен результат решения задачи; учебная же задача имеет иную цель – важно то, какими приемами и способами решения предметной задачи овладевает ученик в ходе решения учебной задачи.

Е.И. Машбиц и Д.Б Эльконин считают, что неопределенность и неоднозначность, а также направленность на субъект – это и есть особенности учебной задачи [4; 5]. При решении задач акцент делается не на результате решения учебной задачи, а на тех способах действий, которые усвоил учащийся, т.е. происходят изменения в самом учащемся. Неопределенность и неоднозначность трактуется авторами как «доопределение задачи». Е.М. Машбиц считает, что учащиеся и учителя могут по-разному понимать учебную задачу, что обусловлено мотивацией ученика, либо тем, что учащийся не всегда может понимать требования задачи.

Таким образом, основной целью учебной задачи является приобретение учащимся личного опыта, формирование учебных навыков.

Исследовательская же задача, по мнению И.Я. Лернера, должна содержать в своей основе противоречие между известным и искомым, которое необходимо найти с помощью практических и умственных действий. В контексте нашего исследования более приемлем подход В.В. Успенского к определению исследовательской задачи. Автор определяет ее как вопросы или задания не только учителя, но и те вопросы, которые формулируются учеником из личных побуждений. Автор считает основной целью исследовательской задачи не только разрешение поставленных проблем, но и то, что ученик производит самостоятельное открытие посредством опытов, сбора, анализа и обобщения информации, фактов и полученных знаний [6].

Учебно-исследовательская задача, в нашем понимании, основной целью имеет открытие субъективно нового знания для учащегося, а также приобретение опыта учения, навыков исследовательского поиска, синтеза и анализа получен-

ных знаний, а также, возможно, и трансформация полученного знания в новое. Поэтому в представленной нами структуре учебно-исследовательской деятельности учебно-исследовательская задача занимает одно из центральных мест.

Для того чтобы поставить перед учащимися учебно-исследовательскую задачу, им предлагается рассмотреть ситуацию, в которой возникает проблема (проблемная ситуация), для ее решения ставится учебно-исследовательская задача. При помощи существенных преобразований учебно-исследовательской задачи учащийся приходит к открытию чего-то принципиально нового для себя.

Этапы планирования и непосредственного исследования являются очень важными в данной структуре, можно сказать основными. На этапе планирования учащемуся необходимо проанализировать имеющуюся учебную литературу выбранного направления. Мы считаем, что возможны случаи отсутствия данного шага этапа планирования. Это зависит и от цели исследования, и от его направленности. Определения ядра исследования – это основная задача этапа планирования. Термин «становление учебно-исследовательской деятельности» будем связывать с понятием целостности процесса познания [7], которое подразумевает включение в процесс познания общедисциплинарных и общенаучных методов, приемов мыслительной деятельности, а также общепринятых терминов и определений. Поэтому под определением ядра подразумеваем определение форм, методов и приемов исследования, а также определение понятий и терминов, которыми будет апеллировать ученик в процессе исследования.

Результатом этапа планирования должен стать выбор учебно-исследовательских действий, которые реализуются и выполняются на этапе непосредственного исследования с целью приобретения навыков исследования.

Последним этапом в цикле учебно-исследовательской деятельности мы определяем этап оценивания. Этот этап можно назвать самым важным для самого учащегося, так как анализ результатов и формулировка выводов позволяют ученику понять смысл использования учебно-исследовательской деятельности, понять, какие качества для себя лично можно развить в ходе учебного исследования. В результате переосмысления и оценки результатов ученик выбирает учебно-исследовательскую деятельность в качестве ведущего вида деятельности в процессе своего самообразования и саморазвития.

Для достижения положительных результатов считаем обязательным условием систематическое использование данных этапов учебно-исследовательской деятельности в процессе обучения. Это будет способствовать развитию умений у учащихся ставить четкие цели, самостоятельно выявлять проблему, а также (что самое ценное) рефлексии процесса обучения.

Библиографический список

1. Халатян К.А. *Формирование творческих умений старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2011.
2. Ерошкина И.В. Структура исследовательской деятельности учащихся основной школы в современном развивающем образовании. *Педагогическое образование в России.* 2012; № 3: 128 – 133.
3. Валеева О.А. *Технологическое обеспечение организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Саратов, 2017.
4. Машбиц Е.И. *Психологические основы управления учебной деятельностью.* Киев, 1987.
5. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика, 1989.
6. Паршина Т.Ю. Исследовательские задачи в обучении алгебре в общеобразовательной школе. *Наука и перспективы.* Электронный научный журнал. 2018; № 3.
7. Брейтигам Э.К. Взаимосвязь целостности и понимания в обучении. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2015; № 6: 27 – 33. Available at: http://vestnik.nspu.ru/journal/2015

References

1. Halatyan K.A. *Formirovanie tvorcheskih umenij starsheklassnikov v uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2011.
2. Eroshkina I.V. Struktura issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya osnovnoj shkoly v sovremennom razvivayuschem obrazovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2012; № 3: 128 – 133.
3. Valeeva O.A. *Tehnologicheskoe obespechenie organizacii uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayuschihsya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2017.
4. Mashbic E.I. *Psihologicheskie osnovy upravleniya uchebnoj deyatel'nost'yu.* Kiev, 1987.
5. `El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Pedagogika, 1989.
6. Parshina T.Yu. Issledovatel'skie zadachi v obuchenii algebre v obscheobrazovatel'noj shkole. *Nauka i perspektivy.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2018; № 3.
7. Brejtigam `E.K. Vzaimosvyaz' celostnosti i ponimaniya v obuchenii. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2015; № 6: 27 – 33. Available at: http://vestnik.nspu.ru/journal/2015

Статья поступила в редакцию 23.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00743

Zagryadskaya N.A., Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru

USING MEDIA TEXTS FOR TEACHING GRAMMAR TO STUDENTS OF RUSSIAN AND ENGLISH. The article deals with the problem of teaching Grammar Practice to students specializing both in Russian and English. This combined specialty has great potential in the modern world. Substantial attention is paid to difficulties arising because of differences in language structure of English and Russian. The author touches on such notions as “communicative competence” and “grammar practice”. Possibility of using media texts for teaching grammar is stressed. The aspect under consideration is Modal Verbs. Media texts are considered as a source of sample usage of modal verbs in different situations. Various types of media publications are mentioned, while their features are discussed and analyzed. The author suggests several stages of working at a media text with the purpose of teaching modal verbs usage to students. The conclusion is made that such an approach can result in combined classes of grammar and speaking practice.

Key words: **communication, communicative competence, grammar practice, media text, media language, modal verbs, modality, multiple range of specialties, pedagogical education, teaching language, genre, stylistic function.**

Н.А. Загрядская, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ В СМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ СОВМЕЩЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ

Статья посвящена вопросу преподавания практической грамматики английского языка студентам, обучающимся по профилю «Русский язык и иностранный (английский) язык», направление «Педагогическое образование». В статье затрагивается специфика работы со студентами данного профиля, особое внимание уделяется трудностям, возникающим у студентов в процессе освоения практической грамматики. Автор затрагивает такие понятия, как «коммуникативная компетенция», «грамматические навыки», «кросс-культурная компетенция». Особый акцент делается на возможности использования текстов СМИ на занятиях по практической грамматике английского языка при изучении темы «Модальные глаголы» с целью формирования коммуникативной компетенции студентов. Тексты СМИ рассматриваются как источник аутентичных примеров использования модальных глаголов Автор предлагает несколько этапов работы над модальными глаголами с использованием текстов СМИ. В заключение рассматривается возможность комбинированных заданий по практической грамматике и практике языка.

Ключевые слова: **коммуникация, коммуникативная компетенция, практическая грамматика, язык СМИ, газетный текст, модальные глаголы, модальность, совмещенный профиль, педагогическое образование, языковые специальности, жанр, стилистическая функция.**

Освоение грамматики изучаемого иностранного языка традиционно представляет собой определенные трудности для обучающихся, независимо от их возраста и уровня подготовки. В этой связи преподавание данного аспекта языка требует избирательности и ориентированности на определенную аудиторию. Преподаватель иностранного языка должен решать разные задачи и использовать различные подходы, находящие отклик именно в данной целевой аудитории.

В данной статье речь пойдет о преподавании практической грамматики английского языка студентам направления «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и иностранный (английский) язык». Это будущие учителя русского и английского языков, большей частью имеющие хорошую филологическую подготовку и достаточно высокий уровень мотивации к изучению языка во всех его аспектах. Многие из них сдавали Единый государственный экзамен и в университет пришли с намерением профессионально изучать язык. Следуя за Б.Г. Ананьевым, можно сказать, что это люди с высоким уровнем общего интеллектуального развития, у них развиты восприятие, память, мышление и внимание [1, с. 350]. Однако встречаются и те, чей уровень мотивации недостаточно высок, а подготовка оставляет желать лучшего. Данные студенты, безусловно, испытывают больше трудностей при освоении учебной программы, чем их сокурсники.

Для профессионального овладения иностранным языком и его дальнейшего преподавания в школе студентам необходимо изучать все аспекты языка и овладевать всеми видами речевой деятельности. Грамматика является лишь одним из этих аспектов, однако ее значимость не может быть переоценена. Несмотря на то, что сегодня во главу угла ставится задача формирования коммуникативных навыков, а грамматико-переводной метод остался далеко позади, изучение грамматики языка как таковой является крайне важным для будущих профессионалов. Имея дело с грамматикой, мы имеем дело с «синтаксическими закономерностями организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правилами слово- и формообразования» [2, с. 305]. Л.С. Бархударов считал, что целью практической грамматики является обучение правильному пользованию языком, без ошибок в устной и письменной речи и добавлял, что практическая грамматика носит предписывающий характер [3, с. 318]. «Знать грамматику означает знать форму, значение, употребление и речевую функцию того или иного грамматического явления» [4, с. 103]. Безусловно, в наше время изучение грамматики не рассматривается как самоцель, а является элементом формирования коммуникативной компетенции, позволяющей вести коммуникацию на иностранном языке и включающей в себя различные компетентности. Таким образом, при обучении грамматике необходимым является формирование грамматической компетентности обучающихся.

Преподавание практической грамматики в вузе в целом и студентам вышеупомянутого совмещенного профиля в частности имеет свою специфику. Во-первых, речь идет о будущих учителях иностранного языка, чьей профессиональной задачей будет не только уметь полноценно общаться на иностранном языке, но и уметь объяснить изучаемое явление детям, научить *их* вести коммуникацию в устном и письменном виде. Нужно не только владеть языком, но и понимать, почему в разных ситуациях общения могут использоваться разные формы, какие именно грамматические формы являются более подходящими в данном конкретном случае и почему это именно так. Только осознанное употребление грамматических конструкций позволит осуществлять коммуникацию на высоком уровне. Кроме того, наряду со знанием особенностей грамматики необходимо наличие знаний из области социолингвистики, прагматики и стилистики. Обстоятельства, в которых происходит коммуникация, характеристики адресанта и адресата, формальность или неформальность ситуации общения значительно влияют на использование языковых средств, в том числе и грамматических конструкций. Необходимость выбора предполагает владение всем спектром средств, из которых приходится выбирать. С этой точки зрения освоение грамматики в языковом вузе предполагает работу с правилами образования и использования форм. Здесь особенно важно сознательное освоение материала, освоение через понимание. Необходимо простроить содержание грамматической формы до того, как начинать ее отработку. Вместе с тем нужно помнить об актуальности используемой лексики. Она не должна усложнять задачу и отвлекать внимание от грамматики, однако эффективным может оказаться использование ресурсов других изучаемых дисциплин, таких как практика изучаемого языка.

Преподавание практической грамматики для студентов, обучающихся по профилю «Русский язык и иностранный (английский) язык» осуществляется в течение четырех семестров, начиная со второго полугодия 1 курса по 1 полугодие 3 курса включительно. В этот период аспект «грамматика» изучается как отдельная дисциплина, а затем обобщается и повторяется в течение всех лет обучения в рамках дисциплины «Практика английского языка». О.О. Дементьева считает, что на младших курсах обучение грамматике имеет практическую цель – «выработать у студентов умения пользоваться изучаемым грамматическим материалом в устной и письменной речи» [5, с. 20]. Необходимо помнить, что отработка грамматического материала должна осуществляться во всех видах речевой деятельности, то есть при чтении, говорении, письме и аудировании. На старших курсах уже изученные и отработанные грамматические формы могут встречаться при тренировке новой лексики. Грамматический материал также может повторяться в рамках курса «Стилистика английского языка» при изучении темы «Функциональная стилистика». При описании каждого из стилей дается его характеристика с точки зрения наиболее частотных грамматических конструкций, использования залоговых и временных форм и т.д. При выполнении практических заданий у студентов появляется возможность анализировать аутентичные тексты и создавать собственные примеры текстов в том или ином функциональном стиле.

Одной из значительных проблем, возникающих при обучении студентов упомянутого профиля, является отбор учебников по практической грамматике и материалов для отработки изучаемых явлений. Если мы ведем речь об осознанном усвоении языка, о необходимости знать четко сформулированные правила, нам не обойтись без пособий, написанных отечественными авторами для российских студентов. Пояснительная часть в них хорошо проработана и структурирована, правила четко сформулированы и в большинстве случаев доступны для запоминания. Вместе с тем тренировочный материал взят из классической литературы XIX – начала XX вв., что зачастую вызывает непонимание у студентов. Последнее вызывает сожаление, так как потенциал художественной литературы вообще и классической литературы в частности огромен, в том числе и для изучения грамматики. Однако у малочитающих и плохо знающих англоязычную литературу студентов примеры из Ч. Диккенса или О. Уальда часто вызывают отторжение. Помимо этого, в таких пособиях работа над формами чаще всего осуществляется на уровне предложения, что препятствует изучению дискурсивных особенностей их употребления. С другой стороны, учебные пособия зарубежных издательств написаны носителями языка и содержат аутентичный языковой материал, часто представленный на уровне текста. Однако именно объяснение правил использования той или иной формы зачастую недостаточно развернуто и детально. По сути, обучающимся предлагается ситуация или пример формы с комментарием типа «мы говорим так, когда…». Такое пояснение больше подходит изучающим английский язык «для себя», для использования его в дружеской и деловой коммуникации, чем для будущих учителей, чьей задачей является умение не только правильно употреблять, но и анализировать употребляемые формы. В этой связи преподаватели вынуждены искать возможности сочетать оба вышеупомянутых подхода, комбинируя материал из отечественных и зарубежных учебников. Так, достаточно эффективным представляется изучение правил использования форм по определенной теме по отечественным пособиям с дальнейшим переключением на упражнения, представленные в пособиях зарубежных издательств.

Однако наряду с традиционными учебными пособиями отечественных и зарубежных издательств технологии нашего времени дают возможность использовать большое количество дополнительного материала, почерпнутого из различных англоязычных ресурсов сети Интернет. И.Л. Ашмарина называет такие требования к дидактическим материалам как аутентичность, комплексное развитие навыков, персонализация знания, использование социокультурного и страноведческого компонентов, акцент на социолингвистических и дискурсивных навыках и умениях в заданиях и учет когнитивных особенностей студентов [6, с. 156].

Аутентичность используемого материала исключительно важна по целому ряду причин. Аутентичный текст априори предполагает, что «так говорят», то есть он лишен искусственности и не содержит ошибок. Кроме того, работая с аутентичными материалами, обучающийся получает образец для построения собственных высказываний, учится лучше разбираться в ситуациях реальной коммуникации. Соприкасаясь с любым аутентичным материалом, студентам приходится решать большое количество различных задач, от идентификации воспринимаемых структур и лексических единиц до построения и оформления собственного высказывания в устной или письменной форме. Таким образом, мы можем говорить о комплексном развитии навыков. Одновременно с этим информация, получаемая и воспринимаемая на занятиях, должна быть индивидуально значимой для каждого из участников, то есть должна происходить персонализация знания, своеобразный пропуск материала через себя. Оставшиеся три принципа подбора материала также очень важны и позволяют сделать процесс обучения более эффективным и интересным. Использование социокультурного и страноведческого компонентов позволяет студентам погрузиться в реальный мир изучаемого языка, приобщиться к его ценностям и традициям. Внимание, уделяемое социолингвистическим и дискурсивным навыкам при построении заданий, способствует более быстрой адаптации к ситуации живого общения. Учет индивидуальных когнитивных стилей обучающихся позволяет сформировать свою траекторию развития коммуникативных навыков и овладения коммуникативной компетенцией.

Современные технологии предоставляют нам возможности использования самых разных аутентичных материалов для изучения иностранного языка и овладения самыми разными навыками. Вместе с тем одним из источников аутентичных материалов и в наши дни продолжают оставаться англоязычные СМИ, в частности газеты и журналы, перешедшие в онлайн-формат. Мы остановимся на возможностях работы с публикациями, размещенных на сайтах газет “The Guardian”, “The Washington Post”, “The Daily Telegraph” и др. Публикации в этих изданиях являются по-настоящему оригинальными текстами. Работа с ними позволяет обучающимся познакомиться с реальным, живым использованием английского языка. С одной стороны, там представлены самые разные жанры, типичные для газетно-публицистического стиля. С другой стороны, сайты дают возможность читателям поучаствовать в обсуждении большинства материалов. Благодаря этому студенты могут уяснить языковые особенности Интернет-общения, написание комментария на форуме, спора на политические, экономические или социальные темы. При этом журналисты и колумнисты издания демонстри-

руют речь образованных, профессионально подготовленных носителей языка. В то же время участники обсуждений тех или иных публикаций могут являться людьми более низкого уровня образования. Это дает обучающемуся панорамную картину того, как пишут и говорят носители языка в наше время. Читая газетные публикации, студенты учатся видеть и принимать другую точку зрения, мнение представителей иной культуры, отличной от собственной. И это культура стран изучаемого языка, то, что неотделимо от самого языка. Вместе с тем ведущие англоязычные издания – это и международные площадки для обсуждения самых актуальных проблем человечества. Следовательно, работая с текстами из этих изданий, обучающиеся приобретают опыт кросс-культурного взаимодействия, пусть и в опосредованном варианте.

Англоязычные газетные публикации могут оказаться полезными для изучения иностранного языка практически во всех его аспектах и формирования самых различных навыков. Возможно, наиболее очевидным представляется изучение стилистических особенностей текстов СМИ, использования различных слоев лексики и т.д. Публикации такого рода традиционно применяются для обучения аннотированию и реферированию, а также в качестве дополнительного материала при изучении ряда тем в рамках практики языка. Вместе с тем публикации в СМИ могут использоваться и для изучения грамматического аспекта языка. Являясь аутентичными текстами, они содержат реальные случаи употребления тех или иных форм в определенных типах текстов и в определенной ситуации. Следовательно, работая с этими текстами, обучающийся получает яркий пример того, как изучаемые формы и конструкции используются носителями языка для решения определенной коммуникативной задачи.

Любая грамматическая тема может изучаться на материале аутентичных газетных публикаций. Однако изучение некоторых тем представляется наиболее эффективным. Одной из них является тема «Модальные глаголы». Данная тема изучается студентами на II курсе и представляет значительные трудности для усвоения. Несмотря на определенную подготовку, полученную студентами в школе, категория модальности и способы ее выражения зачастую вызывают непонимание в процессе их изучения в вузе. Значительное различие в грамматических системах двух языков, наличие отдельного класса модальных глаголов и их эквивалентов в английском языке, невозможность найти четкие соответствия в родном языке вызывают многочисленные вопросы. Модальные глаголы – один из тех разделов, при изучении которых особенно важен контекст. Обилие синонимичных, на первый взгляд, форм достаточно сложно для понимания. Только наличие ситуации позволяет совершить правильный выбор одной из форм и помогает понять коммуникативное намерение говорящего (пишущего). Отличительной чертой газетно-публицистического стиля (в наше время функционального стиля СМИ) является стремление «оказывать воздействие на читателя, вызывать соответствующую реакцию, желательную для автора сообщения» [7, с. 333]. Следовательно, средства выражения модальности, прежде всего модальные глаголы и их эквиваленты, представлены в данных текстах очень широко. Это особенно касается публикаций политической тематики, однако экономическая и бытовая проблематика также богата интересными случаями употребления модальных глаголов.

Представляется возможным проводить работу со студентами в несколько этапов с выполнением ряда заданий, совмещая ее с изучением темы по традиционным пособиям. На первом этапе студенты изучают материал по отечественному и зарубежному пособию, самостоятельно и с помощью преподавателя сопоставляя подачу материала с двух разных позиций и рассматривая примеры, предлагаемые в пособиях для иллюстрации изучаемых явлений. В нашем случае мы предлагаем сочетание отечественного учебного пособия авторов И.П. Крылова, Е.М. Гордон «Грамматика современного английского языка» и книги и “Advanced Learners` Grammar” авторов Mark Foley и Diane Hall. Оба издания не являются новыми на рынке учебных пособий, но им свойственно глубокое проникновение в материал, они хорошо зарекомендовали себя и дополняют друг друга, что отвечает нашей заявленной цели. Изучив материал и проанализировав примеры, студенты выполняют простые тренировочные упражнения на первичное закрепление. Здесь важно добиться автоматического построения форм, например, употребления инфинитива без частицы to или с ней. Далее возможно перейти к анализу использования модальных глаголов в публикациях СМИ. Для этого предлагается отобрать ряд статей различной тематики: политической, экономической и социально-бытовой. Возможно привлечение статей на темы культуры и искусства, однако это зависит от наличия учебных часов. Наиболее демонстративными все-таки представляются первые три группы. В каждой из них предлагается взять публикации разных жанров. Самым простым вариантом представляется выбор по одной информационной и аналитической публикации. Конечно, в данном случае нужна не случайная выборка. Публикации должны быть прочитаны и проанализированы самим преподавателем с тем, чтобы в них действительно присутствовал необходимый материал, а его использование было показательным для обучающихся. Студентам предлагается зайти на сайт издания и прочитать статьи, выделяя предложения с модальными глаголами и их эквивалентами. Работа может проводиться по-разному, в зависимости от того, каким запасом аудиторного времени располагают преподаватель и студенты. Весь объем материала можно разделить на несколько занятий, а можно посвятить этому целое занятие. Чтение и нахождение конструкций может быть предложено в качестве домашнего задания. После прочтения представляется возможной краткая дискуссия о содержании статей. Вопросы, касающиеся позиции автора, его положительного или отрицательного отношения к затрагиваемой проблеме помогают понять общую модальность текста, что, в свою очередь, облегчит работу по анализу использования модальных глаголов. Обсудив содержание текста, можно переходить непосредственно к работе с модальными глаголами. Возвращаясь к уже найденным случаям их употребления в текстах статей, студенты вместе с преподавателем могут провести анализ использования модального глагола или его эквивалента в каждом конкретном случае, не просто указывая, какое из традиционных значений здесь реализуется, а связывая это значение с ситуацией и намерением автора публикации. В задачи студента входит понять, что стоит за выбором автором именно этой формы из ряда синонимичных, и почему именно это значение данного модального глагола реализуется в данном контексте. Представляется возможным сравнить между собой использование модальных глаголов в информационной и аналитической статьях. В первом случае, с большей вероятностью, будет присутствовать более прямолинейное, но и более осторожное использование модальных глаголов, их число, возможно, будет невелико. Информационные публикации традиционно рассматриваются как более объективные, лишенные авторской модальности, хотя на практике это далеко не всегда так. С другой стороны, аналитические публикации будут полны тонких переходов в значениях модальных глаголов. Различия возможны и при сопоставлении статей разной тематики. Политические публикации будут звучать более резко, использование модальных глаголов будет более многообразным. Экономическая тематика, как правило, звучит более отстраненно, а социально-бытовая, напротив, – очень эмоционально. После завершения работы по анализу и сопоставлению форм студентам предлагается создать свои тексты для использования проанализированных форм. Это может быть фрагмент статьи или выступления с обязательным упором на использование модальных глаголов. Это не должны быть все модальные глаголы, достаточно 2 – 3 или какой-то один в его разных значениях, например emotional should. На заключительном этапе работы с модальными глаголами, то есть в конце изучения этой темы, возможен выход на осуществление межпредметных связей с дисциплиной «Иностранный язык». Во время изучения темы «Modal Verbs» по дисциплине «Практическая грамматика английского языка» в рамках дисциплины «Иностранный язык» изучается тема «Medicine. Health». В конце семестра студентам предлагается написать статью в газету или журнал, посвященную проблеме поддержания здорового образа жизни. При этом тема формулируется так, чтобы в ней звучал один из изученных модальных глаголов, например, «Why should we keep fit?», «Who can do better?», «They have to meet the challegers» и т.д. Структура статьи изучается на более раннем этапе, поэтому создание самого текста не представляет для студентов больших проблем. Их задачей является выражение собственного мнения (или мнения в рамках принятой на себя роли), следуя нормам, принятым в языке, с использованием адекватных грамматических средств. Так как тема поддержания здорового образа жизни предполагает рассуждение о том, что нужно, следует, приходится, должно или не должно быть, широкое использование модальных глаголов в данной статье будет абсолютно уместным и оправданным.

Работа с текстами СМИ на занятиях по практической грамматике способствует повышению мотивации студентов и является весьма эффективной с точки зрения усвоения материала в ряде групп. Однако данная работа не претендует на полноту охвата проблемы. Автору еще предстоит провести более масштабное исследование и доказать или опровергнуть высказанные положения.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания*. Москва: Институт практической психологии, 1996.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика.* Москва: Издательский центр «Академия», 2006.-
3. Бархударов Л.С. *Грамматика английского языка.* Москва: Высшая школа, 1973.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам:* базовый курс. Москва: Астрель, 2009.
5. Дементьева О.О. *Лингвострановедческий подход в методике обучения практической грамматике английского языка в языковом вузе.* Магистерская диссертация. Екатеринбург, 2018.
6. Ашмарина И.Л. Принципы аутентичности, комплексного развития навыков и персонализации знаний при обучении грамматике в вузе. *Вопросы современной науки и практики.* 2015; № 3 (57): 154 – 161.
7. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств.* Москва: Книжный дом «Либроком», 2016.

References

1. Anan'ev B.G. *Psihologiya i problemy chelovekoznaniya.* Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, 1996.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.-
3. Barhudarov L.S. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1973.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam:* bazovyj kurs. Moskva: Astrel', 2009.
5. Dement'eva O.O. *Lingvostranovedcheskij podhod v metodike obucheniya prakticheskoj grammatike anglijskogo yazyka v yazykovom vuze.* Magisterskaya dissertaciya. Ekaterinburg, 2018.
6. Ashmarina I.L. Principy autentichnosti, kompleksnogo razvitiya navykov i personalizacii znanij pri obuchenii grammatike v vuze. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki.* 2015; № 3 (57): 154 – 161.
7. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka: Opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2016.

Статья поступила в редакцию 16.07.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00744

***Karadzhev B.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia),*
E-mail: BIKaradzhev@pushkin.institute
***Nechaeva E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia),*
E-mail: EVNechaeva@pushkin.institute

INTERPRETATION AS A WAY TO CORRECT GRAMMAR AND DEVELOP BRIEF AUDITORY MEMORY IN A COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article deals with the specifics of the use of methodological ways of translation in the study of Russian as a foreign language. A wide range of scientific-methodical and linguistic sources is analyzed, on the basis of which a lesson plan with a set of translation exercises is proposed. The approach to the use of translation in the process of teaching Russian as a foreign language in a mono-national group of students who are learning Russian at the B1-C2 level suggests that translation is considered as a means of activating previously studied language phenomena. The article also discusses methodological techniques that help improve brief auditory memory of students, which is relevant not only for future translators, but also for all those who study foreign languages, in particular Russian as a foreign language. It was revealed that the use of this method contributes to the development of communicative knowledge, skills of students and their brief auditory memory in teaching Russian as a foreign language.

Key words: **teaching Russian as foreign language, translation, memory, grammar.**

***Б.И. Караджев,** канд. филол. наук, доц., Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва,*
E-mail: BIKaradzhev@pushkin.institute
***Е.В. Нечаева,** канд. пед. наук, доц., Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва,*
E-mail: EVNechaeva@pushkin.institute

УСТНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИКИ И РАЗВИТИЯ КРАТКОЙ СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ В КУРСЕ РКИ

В статье проанализирован методический прием перевода при изучении русского языка как иностранного. На основании научно-методических и лингвистических источников предложен план урока с комплексом упражнений по устному переводу. Предлагаемый в статье подход к использованию перевода в процессе преподавания РКИ в мононациональной группе учащихся, осваивающих русский язык на уровнях В1 – С2, предполагает рассматривать перевод как средство активизации изученных ранее языковых явлений. Также в статье анализируются методические приемы, способствующие улучшению кратковременной слуховой памяти обучающихся, что актуально не только для будущих переводчиков, но и для всех тех, кто овладевает иностранными языками, в частности русским языком как иностранным. Выявлено, что применение данного метода способствует развитию коммуникативных знаний, умений и навыков учащихся и их краткой слуховой памяти при обучении РКИ.

Ключевые слова: **обучение РКИ, перевод, краткая слуховая память, грамматика.**

Современная методика преподавания иностранного языка, в частности русского как иностранного, не предполагает использования одного метода обучения. При составлении программ, планировании курса и отдельного урока преподаватели используют элементы различных методов, среди которых превалируют аудиовизуальный, коммуникативный, сознательно-активный, сознательно-практический, проектная методика.

Что касается грамматико-переводного метода, то он, как нам кажется, незаслуженно забыт, несмотря на важность использования перевода, который позволяет учащимся сознательно стремиться к сравнению и сопоставлению лингвистических фактов родного и изучаемого языка при письменном и устном переводе. Тем не менее, различные исследователи по-разному оценивают эффективность перевода.

Так, Л.В. Щерба считал, что при обучении иностранному языку важно «отталкиваться от родного языка: учащиеся должны изучать всякое новое, более трудное явление иностранного языка, сравнивая его с соответственным по значению явлением родного языка» [1, с. 96].

Целесообразность учебного перевода аргументировали в своих трудах Э.Г. Азимов, Л.С. Бархударов, А.Н. Щукин, считая, что умение переводить с одного языка на другой позволяет не только постичь основ иностранного языка, методы и технику перевода, но и углубить знания в языке.

В то же время не все исследователи придерживались сходной точки зрения.

Против использования учебного перевода при изучении иностранного языка выступал Е.И. Пассов. Он писал, что «перевод – это сознательное сопоставление с родным языком, а при обучении иностранным языкам нужно учить этой сознательности, а не учить переводу» [2, с. 20]. Сторонники коммуникативного подхода (Д. Хаймс, Л.М. Камышева, Р. Ладо) считают, что перевод негативно влияет на качество усвоения иностранного языка, поскольку нарушает системность организации коммуникативных навыков на изучаемом языке.

Непопулярность использования переводных упражнений в преподавании РКИ обусловливается и тем фактором, что преподаватель может не знать родного языка учащихся. В таком случае все контролирующие функции в мононациональной учебной группе могут осуществляться самими обучающимися, что, как показывает практика, активизирует работу каждого.

Согласно «Современному словарю методических терминов», под переводом понимается «1. Вспомогательный вид речевой деятельности, в процессе которой осуществляется передача содержания текста средствами другого языка; преобразование речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого произведения. 2. Способ семантизации лексики, раскрытие значения слова средствами другого языка. 3. Учебная дисциплина на факультетах иностранных языков педагогических вузов и университетов в рамках подготовки по специальности «перевод и переводоведение» [3, с. 224].

В нашем исследовании остановимся на определении устного учебного перевода как вспомогательной речевой деятельности, позволяющей, с одной стороны, активизировать лексические и грамматические знания, а с другой стороны – развивать краткую слуховую память, необходимую не только для работы будущего переводчика, но и для интенсификации общих компетенций в процессе обучения.

Количество уроков по переводу (в нашем исследовании – устному), а также включение переводных упражнений в отдельное занятие зависит от уровня владения учащимися русским языком. От учащихся требуется высокий уровень языковой подготовки, позволяющий им удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителями языка. Это соответствует уровням В1 – С1. Здесь возможно не только формирование и развитие коммуникативных навыков студентов в устной форме, но и систематизация знаний по русскому языку на грамматическом, лексическом, синтаксическом и

стилистическом уровне; развитие умений анализировать и сопоставлять различные языковые средства.

Вслед за А.Н. Щукиным мы считаем, что в процессе выполнения учащимися переводных упражнений решаются важные образовательные задачи [4]. Студенты приобретают аналитико-синтетические навыки, помогающие преодолевать интерференционное влияние родного языка. Выявление в процессе перевода групповых и индивидуальных интерференционных ошибок позволяют проводить коррекционную работу и определять объем и содержание самостоятельной работы.

Анкетирование учащихся Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина после уроков с использованием перевода убедительно доказывает эффективность данного вида работы для активизации лексики и грамматики, а также увеличение объема кратковременной слуховой памяти, необходимой не только для подготовки будущих переводчиков, но и для оптимизации процесса освоения языком в целом.

Основой урока перевода, ставящего перед собой названные цели, служит художественный сюжетный текст, при необходимости адаптированный (уровни В1 – В2) или неадаптированный (уровни С1 – С2). Общий объем текста составляет 5 – 6 страниц.

Текст должен быть насыщен необходимым для активизации лексико-грамматическим материалом и разделен на фрагменты. Для условной группы учащихся в 10 человек нужны:

– 20 фрагментов по 10 – 12 слов;
– 10 фрагментов по 20 – 30 слов;
– 10 фрагментов по 10 – 12 слов;
– 30 фрагментов по 30 – 40 слов.

В случае если преподаватель не знает языка обучающихся, фрагменты должны быть пронумерованы.

Далее предлагается система усложняющихся упражнений, составляющих план урока по переводу и в течение многих лет апробированных на занятиях по практическому курсу русского языка как иностранного в группах учащихся из Китая, Польши, Словакии, Румынии, Франции, Чехии, Венгрии в Государственного институте русского языка им. А.С. Пушкина.

1. Предложите учащимся урок перевода как «неожиданный». Спонтанность вашего предложения, как показывает практика, мотивирует учащихся к работе.

2. Расскажите учащимся о различных видах памяти: ассоциативной, долговременной, кратковременной, зрительной и слуховой. Выскажите предположение, что наибольшие трудности возникают при активизации кратковременной слуховой памяти. Объясните учащимся, что вы не обучаете их переводу, а хотите повторить пройденные ими грамматические темы и развить кратковременную слуховую память.

3. Определите объем краткой слуховой памяти каждого студента. Для этого медленно читайте фрагменты текста по 5 – 6 слов. Попросите учащихся повторить то, что вы прочитали. Подсчитайте, сколько слов может запомнить и повторить каждый студент. Если студенты запоминают все слова, увеличьте текст до 7 – 10 слов. Определите стартовый уровень каждого студента, т.е. сколько слов он может повторить правильно.

Объясните учащимся, что небольшой объем краткой слуховой памяти не является плохим результатом и после вашей совместной работы будет увеличен.

(Вы использовали 10 фрагментов текста по 10 – 12 слов).

4. Расскажите учащимся об основных приемах мнемотехники, предложенных М. Зигановым и В. Козаренко [5].

Первый прием помогает запоминать новую лексику. Трудно запомнить отдельные, не связанные между собой слова. Например, пить, слон, тарелка, розовый, сок, лететь, облака, быстро, между. Но если объединить их в связный текст и представить себе «образ»/«картинку», слова быстро запомнятся. Предложите учащимся представить себе картинку: розовый слон быстро летит на тарелке между облаками и пьет сок.

Второй прием помогает запоминать цифры. Для запоминания цифр можно мысленно представить их написанными мелом на доске, огненными знаками в воздухе, пальцем на песке.

И третий прием – при предъявлении имен делайте небольшую паузу для того, чтобы студенты могли повторить их мысленно 2 – 3 раза.

Напоминайте об использовании приемов мнемотехники в процессе работы.

5. Попросите учащихся выполнить задание для определения объема кратковременной слуховой памяти еще раз, используя приемы мнемотехники. Количество повторенных слов увеличится.

(Вы использовали еще 10 фрагментов текста по 10 – 12 слов).

6. Распределите фрагменты текста между учащимися. Каждый вслух переводит свой фрагмент со зрительной опорой на текст, остальные следят за правильностью перевода. В случае затруднения («не знаю слова») «переводчик» может обратиться к группе за помощью.

(Вы использовали 10 фрагментов текста по 20 – 30 слов).

7. Один из учащихся не смотрит в текст и переводит предъявляемые вами отрывки текста. По объему они должны соответствовать стартовому уровню каждого учащегося. Остальные контролируют перевод, глядя в текст, и при необходимости помогают. Следующий отрывок переводит другой студент.

(Вы использовали еще 10 фрагментов текста по 10 – 12 слов).

8. Один из учащихся не смотрит в текст. Прочитайте ему фрагмент текста, состоящий из 30 – 40 слов. Попросите перевести фрагмент на родной язык так, чтобы не потерять линию повествования. Контролирующие функции – у группы.

(Вы использовали 10 фрагментов текста по 30 – 40 слов).

9. Двое студентов не смотрят в текст. Первый студент сидит в отдалении от группы. Вы негромко читаете ему отрывки текста так, чтобы остальные его не слышали. Первый студент переводит текст на родной язык для второго студента. Второй студент переводит перевод обратно на русский. (Помните детскую игру «испорченный телефон»?) Остальные члены группы следят по тексту за работой «телефонной линии».

(Вы использовали еще 10 фрагментов текста по 30 – 40 слов).

10. До сих пор вы работали над последовательным переводом, когда преподаватель делает паузы при чтении текста. Если эта работа прошла успешно, можно поработать над синхронным переводом.

Читайте текст медленно, не делая пауз. Учащиеся делают синхронный перевод. Контролирующие функции – у группы.

(Вы использовали еще 10 фрагментов текста по 30 – 40 слов).

Подобный урок можно провести с акцентом на перевод с родного языка на русский (зеркально). Если вы не знаете родного языка учащихся, им нужно подобрать и подготовить текст на родном языке, а на уроке вам будет нужен ассистент, предъявляющий текст.

Образец текста для работы с переводом представлен в пособии Е.В. Нечаевой «Фенечки» в разделе «Неожиданные уроки» [6].

Во втором семестре 2019 – 2020 учебного года авторами были проведены два эксперимента по исследованию развития краткой слуховой памяти в группах студентов Интер (европейские страны, все участники до 25 лет) и группе разновозрастных преподавателей из Китая, проходивших стажировку в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина. После проведения урока по предложенной выше схеме желающим была предложена самостоятельная работа («100 минут»), когда в течение десяти дней, по десять минут ежедневно, разделившись на пары, студенты работали с повторением фрагментов специально подготовленных текстов с использованием приемов мнемотехники. Количество результатов у выполнивших это задание увеличилось до трех, а в отдельном случае – до четырех.

Результаты экспериментов представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Группа «Интер»

№ п/п	Имя	Страна	Рез. 1	Рез. 2	Рез. 3	Рез. 4	Примечания
1.	Давид	Венгрия	6	16	–	–	–
2.	Наташа	Босния и Герцеговина	10	14	35	–	Работа в школьной театральной студии. Выполнение задания «100 минут»
3.	Антонио	Италия	6	17	_	–	–
4.	Ариана	Италия	5	16	–	–	–
5.	Лука	Италия	8	15	28	–	Высокая мотивация к обучению. Выполнение задания «100 минут»
6.	Вероника	Чехия	6	14	28	–	Выполнение задания «100 минут». Участие в спектакле театра Москвы
7.	Даниил	Словакия	5	11	–	–	Низкая мотивация к обучению
8.	Ксения	Словакия	7	23	30	41	Высокая мотивация к обучению. Будущая профессия – переводчик. Выполнение задания «100 минут»

Таблица 2

Группа «КНР»

№ п/п	Имя	Возраст	Рез.1	Рез.2	Рез.3	Примечания
1.	Дзян Лей	до 30	6	10	–	–
2	Ню Сяому	30-50	4	8	–	Разочарование в первом результате. Отказ от дальнейшей работы
3.	Ван Синьин	до 30	8	14	–	–
4.	Ма Дзе	до 30	4	11	18	Выполнение задания «100 минут»
5.	Ван Вэй	30-50	4	8	–	Низкая мотивация к обучению
6.	Хэ Цзин	до 30	10	14	26	В период обучения в школе познакомилась с приемами мнемотехники. Выполнение задания «100 минут»
7.	Си Лили	старше 50	8	12	16	–
8.	Жень Сюин	старше 50	7	19	–	Удовлетворена вторым результатом
9.	Жень Лися	старше 50	8	9	15	Невнимание к приемам мнемотехника после первого результата
10.	Ли Цзиньсю	30-50	3	14	20	Выполнение задания «100 минут»

Анализ таблиц позволяет утверждать, что навыки восприятия текстов на слух и развитие кратковременной слуховой памяти в незначительной степени зависят от возраста учащихся и удаленности их родного языка от русского. Уровень развития краткой слуховой памяти участников обеих групп можно считать невысокой, что обусловлено общепринятой в разных странах методикой обучения иностранным языкам, когда учебный материал предъявляется в основном в форме письменных текстов и упражнений.

Успех испытуемых был достигнут за счет мотивации, умения использовать приемы мнемотехники, самостоятельной работы.

В целом можно утверждать, что рациональное использование устного перевода на занятиях по практическому курсу русского языка как иностранного способствует активизации изученных языковых явлений, развитию краткой слуховой памяти и формированию переводческих умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 1974.
2. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иностранному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
3. Азимов Э.Т., Щукин А.Н. *Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам.* Москва: Русский язык Курсы, 2018.
4. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*. Москва: ИКАР, 2011.
5. Зиганов М.А., Козаренко В.А. *Мнемотехника*. Москва: Образование, 2000.
6. Нечаева Е.В. *Фенечки*: методическое пособие для преподавателей русского языка. Санкт-Петербург: Златоуст, 2017.
7. Шуан В. *Методика использования учебного перевода в обучении китайских студентов-филологов устной речи на русском языке*: Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: 2016.

References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: Nauka, 1974.
2. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inostrannomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Azimov `E.T., Schukin A.N. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam.* Moskva: Russkij yazyk Kursy, 2018.
4. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: IKAR, 2011.
5. Ziganov M.A., Kozarenko V.A. *Mnemotehnika*. Moskva: Obrazovanie, 2000.
6. Nechaeva E.V. *Fenechki*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2017.
7. Shuan V. *Metodika ispol'zovaniya uchebnogo perevoda v obuchenii kitajskih studentov-filologov ustnoj rechi na russkom yazyke*: Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: 2016.

Статья поступила в редакцию 16.07.20

УДК 37.016:51

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00745

***Kirillova O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 970013@mail.ru*
***Perfilyeva P.A.**, BA student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: sasha.perfilieva@yandex.ru*

GIFTEDNESS AND FEATURES OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN MATHEMATICS. The article describes the current problem of our time – the need for people who are able to make non-standard decisions in the current situation, that is, to increase the intellectual potential of our country, its support. This potential includes gifted children. The article presents a psychological and pedagogical analysis of the definition of "giftedness" of different authors. The need for the development of gifted children is indicated. The types of giftedness are also highlighted and their brief characteristics are given. Special attention is paid to mathematical giftedness. Some features of working with gifted children in mathematics can help build the learning process in such a way as to continue to develop their abilities.

Key words: **gifted children, intellectual potential, mathematical giftedness, types of giftedness.**

***О.А. Кириллова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: 970013@mail.ru*
***П.А. Перфильева,** студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: sasha.perfilieva@yandex.ru*

ОДАРЕННОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Данная статья написана в рамках внешнего гранта «Теория и практика организации работы с одаренными детьми по математике» сетевого взаимодействия ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

В данной статье поднимается актуальная проблема современности – потребность в людях, умеющих принимать нестандартные решения в сложившейся ситуации, т.е. речь идет о приумножении интеллектуального потенциала нашей страны, его поддержке. К такому потенциалу относятся одаренные дети. Представлен психолого-педагогический анализ определения «одаренности» разными авторами. Указывается необходимость развития одаренных детей.

Также выделены виды одаренности и дана краткая их характеристика. Особое внимание уделено математической одаренности. Рассмотрены некоторые особенности работы с одаренными детьми по математике, опираясь на которые можно построить процесс обучения таким образом, чтобы продолжить развивать их способности.

Ключевые слова: **одаренные дети, интеллектуальный потенциал, математическая одаренность, виды одаренности**.

Развитие современного общества, образования, политические взгляды приводят к необходимости пересмотра механизмов развития индивида XXI века – личности, которая способна анализировать происходящую ситуацию, принимать активное участие в социальной и культурной практике, независимо и ответственно уметь находить решения в непрерывно изменяющихся обстоятельствах. Обучение и воспитание одаренных детей в данный момент времени является приоритетным в нашей стране. Д.А. Медведев подчеркнул, что «надлежит закончить разработку национальной системы» поиска одаренных детей и содействия им. «Возможность совершенствовать свой талант уже с юного возраста должны иметь все, независимо от достатка семьи, социального положения родителей и места проживания» [1].

Прошлые десятилетия школьное обучение было ориентировано на «среднего» ученика, где в основном уделялось внимание школьнику, имеющему проблемы в обучении. В последнее время ситуация изменилась, и стали задуматься об учениках, имеющих не проблемы, а интерес к данному предмету и даже достигли некоторых достижения.

С развитием новых технологий появилась необходимость уметь быстро принимать нестандартные решения в сложившейся ситуации, придумывать что-то новое, креативное, но при этом затрачивать минимум материальных благ. Восполнить данную потребность в таких людях возможно посредством поддержки и приумножения интеллектуального внутреннего резерва населения нашей страны. К такому потенциалу относятся одаренные дети. Ни кто иной, как они являются тем необходимым потенциалом в воспроизводстве интеллектуального человеческого ресурса. Одаренные дети – это наше общенациональное наследие, которое необходимо оберегать и развивать данные способности. Вследствие чего первостепенной задачей школы должно быть выявление одаренных детей, а также создание таких условий, при которых школьник будет себя чувствовать комфортно в данной образовательной среде, что позволит ему интеллектуально расти и развиваться.

Внутренний потенциал человека прямо и непосредственно не взаимосвязан с его умением учиться, его также нельзя обнаружить в тестах на интеллект. Большинство научных трудов, анализирующих одаренность и условия ее развития, склоняются к творческому потенциалу и креативности ребенка, являющимися независимым фактором одаренности. Креативность может проявляться в мышлении, общении, в определенных видах деятельности.

В.А. Сухомлинский говорил так: «Одаренность человека – это не большой бутон, росточек, только пробившийся из земли и нуждающийся в большом внимании. Его надлежит баловать и растить, заботиться о нем, сделать все, чтобы он вырос и дал богатый урожай» [2].

Четко определить, что такое одаренность – нелегкая задача, которую пытались решить педагоги еще с древних времен [3]. На современном этапе проводится множество психологических обследований, опросов учителей, родителей, одноклассников с целью выявления признаков, концепций развития.

В своих исследованиях интеллекта учащихся М.А. Холодная определила одаренность как общие умения человека намеренно направлять свое мышление на новые задачи; общие психические способности подстраиваться под новые требования и возможности жизни.

Интеллектуальная одаренность – это индивидуальные психологические ресурсы, которые позволяют развиваться творческой интеллектуальной деятельности, связанной с применением нестандартных методов в решении проблем [4].

Интеллектуальная одаренность В. Штерном определяется как умение человека осознанно посылать сигналы своему мышлению на решение новых задач, настраивать его на решение новых проблем, направлять в нужном направлении [5].

Д.Б. Богоявленская считает, что одаренность – это целостное, формирующееся на протяжении всей жизни качество сознания, позволяющее человеку иметь более высокие возможности в определенных видах деятельности по сравнению с другими [6; 7].

Некоторые психологи сравнивают понятия «одаренность» и «талант». Д.В. Ушаков четко разграничивает эти понятия, но определяет одаренность как потенциальный талант, а талант – реализованную одаренность [8].

Таким образом, под понятием «одаренный ребенок» мы будем понимать интеллектуальную способность, позволяющую ребенку выделяться яркими, заметными результатами по математике. Признаками одаренности можно считать качества одаренного школьника, которые он показывает в математике, и которые можно оценить, наблюдая за ним. Таким образом, саму одаренность можно трактовать как характеристику трех направлений: умственных данных, выше среднего уровня, творчество и стремление.

Каждый ребенок обладает какими-то способностями и талантами. Дети по своей сущности любопытны и способны к учению. Для того чтобы ребенок проявил свои способности, необходимо четкое руководство им.

Выявить одаренных детей и начать с ними работу является современным назначением школы. Психологами проводилось, и сейчас проводится, множество тестов, определяющих творческую активность нестандартно мыслящего населения. Результаты таковы, что среди общей массы людей креативных людей 2% среди взрослого населения, 11% – подростков, 17% – среди 7-летних детей, а также 37% – 6-летних детей. Таким образом, мы видим, что роль школы и учителя в том, чтобы направить ребенка в развитии его способностей [9].

Н.С. Лейтес выделяет три категории одаренных детей:

– дети с необычно высоким общим уровнем интеллектуального развития (обычно дошкольники и младшие школьники);

– дети, имеющие признаки специальной интеллектуальной одаренности по какому-то определенному предмету (чаще всего подростковый возраст);

– школьники, которые в учебе по разными причинам не проявили себя, но имеют высокую познавательную активность, нестандартность мышления, умственные резервы (обычно преобладают в старшем школьном возрасте) [10, с. 4].

Разные психологи выделяют разные виды одаренности. Наиболее полную классификацию, по нашему мнению, представил психолог В.И. Панов:

– общая – все данные развиты в одинаковой степени, индивид может достичь хороших результатов во всем;

– художественная – среди нее выделяется музыкальная, изобразительная, сценическая. Кроме того, они могут пересекаться – художественно-литературная;

– практическая – индивид хорошо знает свои достоинства и недостатки и умеет ими пользоваться, часто его не замечают;

– специальная – к данному виду относятся индивиды, у которых преобладают знания, умения и навыки только в какой-то одной сфере, в которой он может легко решить проблему или определить стратегию ее урегулирования;

– творческая – индивид имеет оригинальное мышление, манеру действия, мировоззрение, привлекает внимание окружающих, любопытен, с выраженной познавательной активностью, творчество проявляется в разных видах деятельности;

– интеллектуальная – индивид добивается больших успехов в учебе, легко дается анализ материала, сравнение, уровень интеллекта очень высок;

– академическая – индивиды данного вида с увлечением и легкостью осваивают любые предметы и в дальнейшем становятся прекрасными специалистами;

– спортивная – индивиды данного вида быстрые, гибкие, здоровые, показывают лучшие спортивные результаты по сравнению с остальными;

– организаторская – ее еще называют лидерской или социальной – индивиды данного типа помогают людям наладить отношения, легко могут объединить людей для какого-либо дела, в дальнейшем это могут быть педагоги, психологи, социальные работники;

– общая интеллектуальная и академическая – индивиды данного вида легко и быстро осваивают новые понятия, заучивают, анализируют, преобразовывают материал, что предоставляет им возможности быстрее добиться нужных результатов [11]. К академической одаренности можно отнести математическую одаренность. Данный вид одаренности основательно изучал психолог В.А. Крутецкий и выделил структуру математических способностей:

– добывание математической информации – умения формализовано воспринимать математическую информацию, усваивать формальную структуру задачи;

– переработка математического материала: а) умения логически мыслить в области числовых и объемных отношений, символики; умения мыслить математическими знаками; б) умения быстро обобщать математические объекты, отношения и действия; в) умения к кратким математическим рассуждениям; г) умения осуществлять гибкие мыслительные процессы; д) умения ясно, просто и рационально представлять решения; е) умения быстро перестроиться с одного мыслительного процесса на другой и обратно при математических рассуждениях;

– хранение математической информации – математическая память должна являться суммарной памятью на математические отношения, схемы рассуждений и доказательств, методов решения задач и подходов к ним;

– общий обобщающий элемент – математическая ориентация интеллекта [12].

При достаточном внимании к личности ребенка, его интеллектуальным и познавательным способностям, знаниям об одаренности, ее видов, а также с применением различных диагностик и специалистов можно определить ребенка с незаурядными способностями. Все это можно сделать, но тут возникает другая проблема – чему и как учить таких детей.

Рассмотрим некоторые особенности работы с одаренными детьми по математике, опираясь на которые можно построить процесс обучения таким образом, чтобы продолжить развивать их способности:

– школьники способны быстро схватывать понятия, теоремы, методы и схемы решений и доказательств. Данная способность требует объемности темы, материала для анализа и обобщения, схематизации. С такими школьниками достаточно просто реализовывать междисциплинарный подход;

– школьники, как правило, сосредоточиваются на чем-то им интересном и пытаются разобраться в этом. Данную потребность при традиционном обучении нелегко реализовать, но ее можно удовлетворить в специальной программе посредством самостоятельных заданий;

– школьники способны подмечать, рассуждать, выдвигать гипотезы, обосновывать выводы, опираясь на свои математические знания, что также требует много времени при традиционном обучении. Развитие данных способностей при специальной программе позволит поднять их на качественно новый уровень;

– школьники с тревожностью относятся к своей непохожести со своими одноклассниками, но умелое руководство и внедрение аффективного компонента в процесс обучения позволит им понять себя, научиться принимать себя таким [10, с. 107];

– школьники, обладающие способностями в области математики, требуют специальных методов и форм работы. Одним из таких методов работы является метод «обогащения» обучения. Обогащение делится на два вида: «вертикальное» и «горизонтальное». «Вертикальное» обогащение представляется собой быстрое продвижение познавательных способностей в области математики, вследствие чего его еще называют «ускорением». Для «горизонтального» обогащения характерно увеличение развивающих возможностей урока; создание специальных программ; дополнительное образование, олимпиады, конкурсы, творческие проекты;

– школьникам для удовлетворения своих познавательных способностей необходимо не просто услышать от учителя новые методы, подходы решения задачи или доказательства теоремы, а пропустить все это через себя, самому прийти к этому методу или подходу, пройдя весь путь, который прошел какой-то известный математики много лет назад [13].

В американской психологии и педагогике, а в последнее время и у нас, если школьник выделяется особыми результатами в учебе или других видах деятельности, то его называют одаренным.

Учить одаренного, творческого ребенка в современном мире учителю нелегко, ему самому приходится быть творцом. Ведь учитель должен заинтересовать школьника своим предметом, выявить у него это способности и развить их, научить его, поощрять в ребенке желание учиться ради учебы. Благополучие профессиональной деятельности учителя складывается из умения находить общий язык со школьниками, моделировать процесс обучения, предвидеть результаты. Заинтересовать математикой можно не забавами, а занимательным содержанием, нетрадиционными методами решения задач и доказательством теорем.

Библиографический список

1. *Послание Президента РФ Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации от 30.11.2010*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_107290/
2. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа, 1973.
3. Чуклин М. *История развития представлений об одаренности*. Available at: https://nsaturnia.ru/metodika/istoriya-razvitiya-predstavlenij-ob-odarennosti/
4. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Томск, 1997.
5. Штерн В. *Умственная одаренность*. Санкт-Петербург, 1997.
6. Сиротюк А.Л. *Научно-методическое сопровождение интеллектуальной одаренности*: учебное пособие. – Москва: Директ-Медиа, 2014.
7. Суворова Г.А., Прохорова Л.А. Познавательные процессы в структуре способностей к математике. *Молодой ученый*. 2018; № 37 (223): 138 – 141
8. Ридецкая О.Г. *Психология одаренности*: учебное пособие. Москва: ЕАОИ, 2011. Available at: https://ibooks.ru/reading.php?productid=334580
9. Кукушин В.С. *Теория и методика обучения*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
10. Запалацкая В.С. Профессиональная подготовка учителя к работе с одаренными детьми. Москва: ИИУ МГОУ, 2018.
11. Сеничева Н.Н., Соколова Д.В. Участие в конкурсах и олимпиадах как форма развития одаренности обучающихся. *Вопросы территориального развития.* 2015; № 9 (29): 5 – 9.
12. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва, 1968.
13. Тетина С.В. Возможности предметной олимпиады школьников в развитии дивергентного мышления. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 155 – 158.

References

1. *Poslanie Prezidenta RF Dmitriya Medvedeva Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii ot 30.11.2010*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_107290/
2. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev: Radyans'ka shkola, 1973.
3. Chuklin M. *Istoriya razvitiya predstavlenij ob odarennosti*. Available at: https://nsaturnia.ru/metodika/istoriya-razvitiya-predstavlenij-ob-odarennosti/
4. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya*. Tomsk, 1997.
5. Shtern V. *Umstvennaya odarennost'*. Sankt-Peterburg, 1997.
6. Sirotyuk A.L. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie intellektual'noj odarennosti*: uchebnoe posobie. – Moskva: Direkt-Media, 2014.
7. Suvorova G.A., Prohorova L.A. Poznavatel'nye processy v strukture sposobnostej k matematike. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 37 (223): 138 – 141
8. Rideckaya O.G. *Psihologiya odarennosti*: uchebnoe posobie. Moskva: EAOI, 2011. Available at: https://ibooks.ru/reading.php?productid=334580
9. Kukushin B.C. *Teoriya i metodika obucheniya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
10. Zapalackaya V.S. Professional'naya podgotovka uchitelya k rabote s odarennymi det'mi. Moskva: IIU MGOU, 2018.
11. Senicheva N.N., Sokolova D.V. Uchastie v konkursah i olimpiadah kak forma razvitiya odarennosti obuchayuschihsya. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 2015; № 9 (29): 5 – 9.
12. Kruteckij V.A. Psihologiya matematicheskih sposobnostej shkol'nikov. Moskva, 1968.
13. Tetina S.V. Vozmozhnosti predmetnoj olimpiady shkol'nikov v razvitii divergentnogo myshleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 155 – 158.

Статья поступила в редакцию 12.07.20

УДК 378.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00746

***Kolesnikov O.L.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, South-Urals State Medical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: niiimmun@mail.ru*
***Kolesnikova A.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, South-Urals State Medical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: niiimmun@mail.ru*
***Shishkova Yu.S.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior lecturer, South-Urals State Medical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: shishkova_yulia@mail.ru*
***Sinitskii A.I.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior lecturer, South-Urals State Medical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sinitskiyai@yandex.ru*

PROBLEMS RELATED TO THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES. The article is dedicated to the current problem of using distance educational technologies. It shows the presence of issues related to distance education (reduced quality, organization of classes, academic fraud). A survey of 163 1st year students of the medical faculty of SUSMU is carried out. The participation in the study was voluntary and anonymous. The authors demonstrated that 83.9% of the respondents are satisfied with the study at SUSMU. The results of the survey show that the vast majority of students negatively assess the quality of distance education. 70% of students preferred the traditional in-classroom learning. The respondents preferred the following forms of lectures: webinar or lecture in pdf format. 71.1% of the studied works of students contained signs of plagiarism. The authors suggest using additional forms of control.

Key words: **higher education, distance education, problem, quality of education, organization of classes.**

***О.Л. Колесников**, д-р мед. наук, проф., Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, E-mail: niiimmun@mail.ru*
***А.А. Колесникова**, канд. мед. наук, доц., Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, E-mail: niiimmun@mail.ru*
***Ю.С. Шишкова**, д-р мед. наук, доц., Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, E-mail: shishkova_yulia@mail.ru*
***А.И. Синицкий**, д-р мед. наук, доц., Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, E-mail: sinitskiyai@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования дистанционных образовательных технологий. Показано наличие проблем, связанных с дистанционным образованием (снижение качества, организация занятий, академическое мошенничество). Проведено анкетирование 163 студентов 1 курса лечебного факультета ЮУГМУ. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Авторы продемонстрировали, что обучением в ЮУГМУ удовлетворены 83,9% респондентов. Результаты опроса показали, что подавляющее большинство студентов отрицательно оценивают качество дистанционного образования. 70% студентов предпочли традиционное обучение. Респонденты выбрали следующие формы лекций: вебинар или лекция в формате pdf. 71,1% изученных работ студентов содержали признаки плагиата. Авторы предлагают использование дополнительных форм контроля.

Ключевые слова: **высшее образование, дистанционное образование, проблема, качество образования, организация занятий.**

В связи с пандемией коронавируса высшее образование России было вынуждено полностью перейти на электронное обучение (ЭО) и использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Переход произошел в экстремальных условиях и потребовал очень больших усилий от всех участников образовательного процесса. Эти обстоятельства делают целесообразным пристальное рассмотрение вопросов, связанных с дистанционным обучением. По мнению Кудриной Е.В., «Дистанционное обучение – это форма организации учебного процесса, характеризующаяся тем, что обучающиеся отделены от преподавателя и друг друга пространством и/или временем, в то же время все субъекты учебного процесса имеют возможность интерактивно (в режиме реального времени) обменяться информацией с помощью средств информационно-коммуникационных технологий» [1, с. 55]. Использование ДОТ обладает рядом позитивных моментов: экономически выгодно, позволяет обучаться без отрыва от производства, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, расширяет возможности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако широкое применение ДОТ выявляет различные проблемы и недостатки. Здесь стоит упомянуть институциональные ловушки, те правила и нормы поведения, которые длительно регулируют деятельность людей, но, скорее, мешают сотрудничеству [2]. В сфере образования и науки были выделены: «ловушка метрик, ловушка возрастающей бюрократизации, ловушка дефицита финансирования, ловушка электронизации и цифровизации, ловушка редукции качества образования, ловушка кадрового потенциала» [2, с. 240]. На фоне использования ДОТ влияние ловушек может значительно усугубляться. Весьма важной является проблема академического мошенничества – обман на промежуточной аттестации (списывание, применение технических средств), разные виды плагиата при подготовке работ студентов, сотрудничество со сторонними организациями для получения рефератов, курсовых работ и т.п. Исследования показывают, что данное явление сегодня распространено весьма широко. По результатам опроса, 28,1% студентов всегда используют шпаргалки на экзаменах и зачетах, а 21,9% респондентов применяют шпаргалки довольно часто [3]. При экспертизе работ студентов показано, что 70% из них в различных объемах содержали плагиат [4]. Целью настоящей работы явилась оценка отношения студентов к качеству дистанционного образования, к организации учебного процесса при использовании ДОТ, а также изучение проблем академического мошенничества.

В работе использован хорошо известный метод анкетирования. Для размещения анкеты был использован образовательный портал ЮУГМУ. Опрос происходил в мае – июне 2020 года. Участие в опросе было добровольным. Учет результатов проводился в анонимном режиме. Участвовали в опросе 163 студента 1 курса лечебного факультета ЮУГМУ. В ряде случаев студенты могли выбрать несколько вариантов ответов. Удовлетворенность студенты выражали в % с шагом 10%. Затем результаты были сгруппированы следующим образом: удовлетворенность 10% – 20% – полностью не удовлетворен (ПН), удовлетворенность от 30% до 50% – частично не удовлетворен (ЧН), удовлетворенность от 60% до 80% – частично удовлетворен (ЧУ), удовлетворенность 90% – 100% – полностью удовлетворен (ПУ). Авторы имеют большой опыт работы в вузе, поэтому был применен метод включенного наблюдения. В этом случае исследователь является участником изучаемой деятельности [2].

Одним из важных элементов является отношение студентов к обучению в вузе. Результаты ответа на вопрос «Насколько Вы удовлетворены тем, что обучаетесь в ЮУГМУ?» представлены на рис. 1.

Как видно на рисунке, в целом удовлетворены обучением в ЮУГМУ 83,9% респондентов. При этом полностью не удовлетворены учебой только 5 человек (3,1%). В дальнейшем оценили отношение студентов к качеству дистанционного образования.

Таким образом, подавляющее большинство студентов отрицательно оценивают качество дистанционного образования. Причины могут быть различными: сложности адаптации к новым формам образовательного процесса, отсутствие контакта с преподавателями и студентами, сложности в самостоятельном освоении дисциплин. Отсутствие личных контактов затрудняет социализацию обучающихся и препятствует формированию коммуникативных навыков [5]. А для работы врача такие навыки крайне необходимы.

В дальнейшем студентам предлагали выбрать наиболее подходящий способ обучения (табл. 1). Как видно, 70% студентов предпочли традиционный вариант обучения, допуская некоторый объем ДОТ в образовательном процессе.

Таблица 1

Ответы на вопрос «Выберите, какой вариант обучения вам больше нравится»

Вариант ответа	% ответов
С ежедневным посещением университета	30,7%
Только на основе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий без посещения университета	7,98%
В основном на основе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, но и с посещением университета	22,1%
С посещением университета и в небольшом объеме с применением электронного обучения и ДОТ	39,3%

Большой проблемой при использовании ЭО и ДОТ является формирование учебного контента, который будет использоваться в образовательном процессе. В настоящее время в ЮУГМУ применяется портал, созданный на основе системы Moodle. Лекции в основном представлены в виде презентаций, презентаций с аудиосопровождением, тесты с иллюстрациями в формате pdf. Материалы для практических занятий включают в себя вопросы для подготовки, теоретический материал, список необходимой литературы. По ряду дисциплин задания содержат задачи для самостоятельного решения или список микропрепаратов для изучения. Также имеются вопросы (или ситуационные задачи), на которые необходимо подготовить ответы. Так как с учебными материалами работают непосредственно обучающиеся, в анкету были включены вопросы о структуре контента и способам взаимодействия с преподавателями.

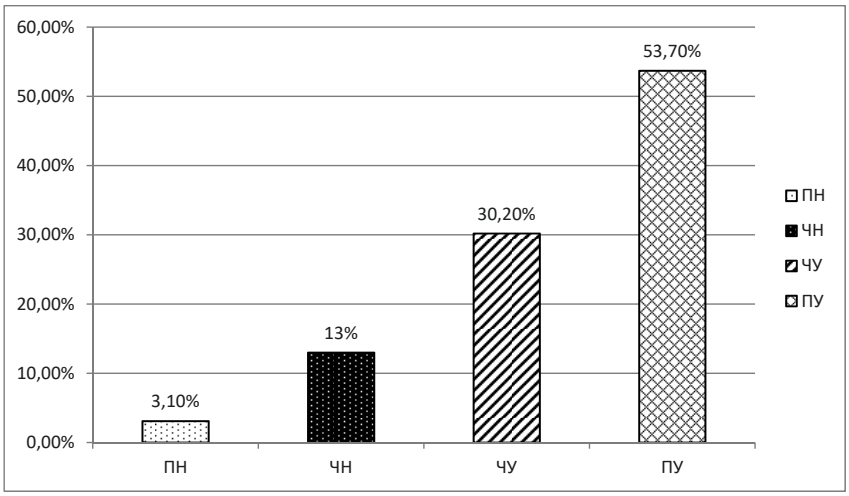


Рис. 1. Удовлетворенность студентов обучением в ЮУГМУ

Примечания: ПН – полностью не удовлетворен, ЧН – частично не удовлетворен, ЧУ – частично удовлетворен, ПУ полностью удовлетворен

Как видно из табл. 2, из предложенных студентам вариантов ответов ни один не стал выраженным лидером. Наиболее часто указывались: вебинар, лекция в формате pdf и лекция в формате pdf с видеосопровождением. Достаточно часто упоминались и презентации PowerPoint. Мы полагаем, что указанные ва-

рианты позволяют получить материал, который сохраняется у пользователя, и к которому можно вернуться в любой момент. В то же время большую роль играет и наличие лектора (прямое или опосредованное).

Таблица 2

Ответы на вопрос «По Вашему мнению, лекции должны быть представлены…»

Вариант ответа	% ответов
в формате pdf	19,2%
в формате pdf и синхронного аудиосопровождения	13,6%
в формате pdf и видеосопровождения	18,5%
чтение лекций в формате прямого эфира (вебинара)	20%
в виде презентации PowerPoint	15,8%
в виде презентации PowerPoint с аудиосопровождением	12,8%

Что касается заданий к практическому занятию, здесь лидирует вариант, наиболее легкий для выполнения – 48,4% респондентов выбрали «вопрос, ответ на который легко найти в учебнике» (табл. 3). Это вполне соответствует потребности получить формальный результат с наименьшими усилиями и сочетается с данными об академическом мошенничестве.

Таблица 3

Ответы на вопрос «В каком виде, по вашему мнению, лучше представить задания к практическому занятию?»

Вариант ответа	% ответов
Задание представлено в виде вопроса, ответ на который легко найти в учебнике	48,4%
Задание представлено в виде ситуационной задачи, требующей решения	22,4%
Одно – два задания для всей группы	11,8%
Отдельное задание для каждого студента	17,3%

При использовании ДОТ взаимодействие с преподавателями позволяет студентам лучше оценить свою работу, выявить и исправить ошибки, получить дополнительную информацию. В ЮУГМУ используются различные способы связи преподаватель – студент. При оценке студенческих работ на образовательном портале обязательно пишется комментарий, объясняющий, за что поставлена оценка. Активно применяется электронная почта, в частности для ликвидации задолженностей. Преподаватели проводили индивидуальные консультации с помощью различных сервисов, широко использовались мессенджеры (например – Viber). В табл. 4 приведено мнение студентов о способах взаимодействия с профессорско-преподавательским составом. Как видно, примерно с одинаковой частотой упоминаются: а) социальные сети; б) чат; в) практическая работа, представленная в цифровом виде, с отзывом от преподавателя; г) электронная почта. Приятно отметить, что практически все эти способы связи реально использовались.

На следующем этапе работы был проведен анализ работ студентов, представленных в качестве ответов на вопросы практических занятий, в отношении неправомерных заимствований. Плагиатом считали ситуацию, когда имелось как минимум 2 предложения, заимствованные без указания источника.

Таблица 4

Частота различных ответов на вопрос: «Укажите, пожалуйста, наиболее подходящие для Вас способы учебного взаимодействия с преподавателем»

Форма взаимодействия	% положительных ответов
Вебинар	9,1%
Форум	1,8%
Чат	17,2%
Видеосервисы	5,7%
Практическая работа, представленная в цифровом виде, с отзывом от преподавателя	16,96%
Индивидуальные консультации	6,1%
Сочетание инструментов: трансляция экрана, групповые чат и аудиоконференция, совместные документы в Google Docs	6,7%
Электронная почта	15,0%
Телефон	4,1%
Социальные сети	17,4%

Из 97 проанализированных работ признаки плагиата зафиксированы в 69 случаях, что составило 71,1%. В большинстве случаев отмечено заимствование из учебников или учебных пособий, представленных в электронно-библиотечной системе «Консультант студента», доступ к которой имеют все студенты ЮУГМУ. Наши результаты хорошо коррелируют с данными других авторов [4]. При этом существует мнение, что обучающиеся чаще прибегают к мошенничеству, если преследуют формальные цели (получение хорошей оценки, демонстрация способностей и т.д.) [6]. Ранее мы сообщали, что только у 16,2% студентов педиатрического факультета преобладал формальный мотив «получение диплома» [7]. Это, к сожалению, не помешало распространению плагиата в работах студентов. На сегодняшний день при использовании системы Moodle крайне затруднено установление авторства работы. Это же касается прохождения тестов, рефератов и других работ студентов. Кажется целесообразным рассмотреть возможность широкого внедрения визуального контроля. Например, проходить тестирование только при наличии видеосигнала. Такая практика в настоящее время применяется на образовательном портале «Открытое образование».

Таким образом, мы пришли к следующим выводам.

1. В целом удовлетворены обучением в ЮУГМУ 83,9% респондентов.
2. Большинство студентов низко оценило качество дистанционного образования и предпочло традиционное обучение.
3. При использовании ДОТ наиболее предпочтительными для студентов были следующие формы лекций: вебинар, лекция в формате pdf и лекция в формате pdf с видеосопровождением.
4. Отмечено широкое распространение недобросовестного поведения студентов, что требует внедрения дополнительных способов контроля.

Библиографический список

1. Кудрина Е.В. Структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения. *Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова*. 2010; Т. 16, № 4: 54 – 57.
2. Вольчик В.В., Ширяев И.М. Дистанционное высшее образование в условиях самоизоляции и проблема институциональных ловушек. *Актуальные проблемы экономики и права*. 2020; Т. 14, № 2: 235 – 248. DOI: http://dx.doi.org/10.21202/1993-047X.14.2020.2.235-248
3. Спасенников В.В., Андросов К.Ю. Академическое мошенничество и мотивация учебной деятельности студентов современных университетов. *Эргодизайн*. 2020; № 2: 72 – 80. DOI: 10.30987/2658-4026-2020-2-72-80
4. Голунов С.В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом. *Вопросы образования*. 2010; № 3: 243 – 257.
5. Антонова Н.Н., Володина С.А. Психолого-педагогические аспекты организации дистанционного образования в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 60 – 62.
6. Шмелева Е.Д., Семенова Т.В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда. *Вопросы образования*. 2019; № 3: 101 – 129. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129
7. Худякова О.Ю., Определякова Е.В., Колесникова А.А., Тарабрина Ю.О. Изучение учебных мотивов у студентов шестого курса педиатрического факультета. *Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации:* материалы X Внутривузовской научно-практической конференции. Челябинск: издательство Южно-Уральского государственного медицинского университета, 2019: 112 – 115.

References

1. Kudrina E.V. Struktura uchebnoj deyatel'nosti studentov vuzov v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Vestnik KGU imeni N.A. Nekrasova*. 2010; T. 16, № 4: 54 – 57.
2. Vol'chik V.V., Shiryaev I.M. Distancionnoe vysshee obrazovanie v usloviyah samoizolyacii i problema institucional'nyh lovushek. *Aktual'nye problemy `ekonomiki i prava*. 2020; T. 14, № 2: 235 – 248. DOI: http://dx.doi.org/10.21202/1993-047X.14.2020.2.235-248
3. Spasennikov V.V., Androsov K.Yu. Akademicheskoe moshennichestvo i motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov sovremennyh universitetov. *`Ergodizajn*. 2020; № 2: 72 – 80. DOI: 10.30987/2658-4026-2020-2-72-80
4. Golunov S.V. Studencheskij plagiat kak vyzov sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii i za rubezhom. *Voprosy obrazovaniya*. 2010; № 3: 243 – 257.
5. Antonova N.N., Volodina S.A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty organizacii distancionnogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 60 – 62.

6. Shmeleva E.D., Semenova T.V. Akademicheskoe moshennichestvo studentov: uchebnaya motivaciya vs obrazovatel'naya sreda. *Voprosy obrazovaniya*. 2019; № 3: 101 – 129. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129
7. Hudyakova O.Yu., Opredelyakova E.V., Kolesnikova A.A., Tarabrina Yu.O. Izuchenie uchebnyh motivov u studentov shestogo kursa pediatricheskogo fakul'teta. *Optimizaciya vysshego medicinskogo i farmacevticheskogo obrazovaniya: menedzhment kachestva i innovacii:* materialy X Vnutrivuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk: izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta, 2019: 112 – 115.

Статья поступила в редакцию 12.07.20

УДК 374 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00747

Kurnikova T.A., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: mirisr@bk.ru*
Cherniyenko Yu.A., *Cand. of Sciences (History), Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: mirisr@bk.ru*

THE LIBRARY ACTIVITIES OF THE SOCIETY FOR THE CARE ON PRIMARY EDUCATION (THE CASE STUDY OF BARNAUL, ALTAI KRAI). The article reveals the activities of the Society for the Care of Primary Education in the context of the history of the creation and development of provincial public libraries in the city of Barnaul. A book, a library, reading allow the transfer of information and in many respects the quality of education, the success of self-education will depend on them. Historically, public initiative played a special role in shaping the educational environment of the region. At the same time, the public library in Siberia is a rethought experience in organizing libraries in the European part of Russia. Thanks to the activity of P.I. Makushin and his followers, in particular V.K. Shtilke, the national library beyond the Urals is not just an exact copy of the European, but its creative rethinking. Traditions laid by the Society and V.K. Shtilke continued in the activities of modern libraries of the city.

Key words: **Primary Education Care Society, libraries, public school libraries.**

Т.А. Курникова*, канд. соц. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: mirisr@bk.ru*
Ю.А. Черниенко*, канд. ист. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: mirisr@bk.ru*

БИБЛИОТЕЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА ПОПЕЧЕНИЯ О НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ Г. БАРНАУЛА АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

В статье раскрывается деятельность Общества попечения о начальном образовании в контексте истории создания и развития публичных провинциальных библиотек на территории г. Барнаула. Книга, библиотека, чтение позволяют осуществлять передачу информации, и во многом качество образования, успех самообразования будут зависеть именно от них. Исторически в формировании образовательной среды региона особую роль сыграла общественная инициатива. В то же время публичная библиотека в Сибири – переосмысленный опыт организации библиотек в Европейской части России. Благодаря деятельности П.И. Макушина и его последователей, в частности В.К. Штильке, народная библиотека за Уралом – не просто точная копия европейской, а творческое ее переосмысление. Традиции, заложенные Обществом и В.К. Штильке, продолжены в деятельности современных библиотек города.

Ключевые слова: **Общество попечения о начальном образовании, библиотеки, народно-школьные библиотеки.**

Библиотека – это учреждение, без которого немыслимо осуществление образовательного процесса, самообразования. Открытие по инициативе Общества попечения о начальном образовании народно-школьных библиотек, публичной библиотеки в г. Барнауле позволило предоставить доступ к чтению и книге разным категориям читателей в контексте внешкольного просвещения горожан.

Публичная библиотека в Сибири – переосмысленный опыт организации библиотек в Европейской части России. Благодаря деятельности П.И. Макушина и его последователей, в частности В.К. Штильке, народная библиотека за Уралом – не просто точная копия европейской, а творческое ее переосмысление. Попытки осветить и проанализировать успехи создания публичной библиотеки в Западной Сибири появляются уже в XIX веке. На Алтае создавались публичные библиотеки двух типов: частные публичные и общественные публичные библиотеки. Большая часть публикаций освещает вопросы, связанные с деятельностью второго типа библиотек. Открывает ряд исследователей сборник П.А. Голубева – первый систематический справочник о библиотеках [1].

Благодаря сохранившимся изданиям из библиотек того времени, можно составить представление о фонде, а также обрисовать черты типичного читателя провинциального сибирского города.

В 1929 г. выходит работа Г.Д. Няшина, в которой дается характеристика второго типа публичных библиотек – общественных. Автор останавливается на событиях, благодаря которым в Барнауле была создана под покровительством Общества попечения о начальном образовании городская общественная библиотека, рисует портрет В.К. Штильке как инициатора и создателя библиотеки и Школьного общества [2].

Позднее, долгие годы проблема открытия библиотек В.К. Штильке в Барнауле не рассматривалась в советской печати, и только в годы хрущевской оттепели в местных изданиях появляются работы о просветителе, несмотря на, казалось бы, всесторонний обзор его деятельности и как общественного деятеля, педагога, публициста, успехи В.К. Штильке на библиотечной стезе остались незамеченными.

Большая часть публикаций освещает события, связанные с организацией Публичной общественной библиотеки в 1888 г. по инициативе Общества попечения о начальном образовании, возглавляемом В.К. Штильке. К числу фундаментальных работ в данном случае следует отнести публикации В. Гришаева, П. Бородкина, Т. Полухина [цит. по: 3, с. 61]. Статьи других авторов в лучшем случае дополняют работы названных исследователей. Однако и тем, и другим не удалось обрисовать широту библиотечных проектов В.К. Штильке. Безусловно, это в большей степени должно интересовать библиотечных работников и представителей высшего профессионального обучения, в среде которых до последнего времени историков не было.

Опираясь на материалы опубликованных работ и неопубликованных источников из фондов 51 «Городская дума» и 72 «Общество попечения о начальном образовании» Государственного архива Алтайского края, попытаемся обрисовать видимые контуры библиотечной программы В.К. Штильке.

Необходимо заметить, что В.К. Штильке пришел к идее дифференциации читателей через создание самого читательского контингента. Известно, что было открыто три народно-школьные библиотеки и публичная. Первая народно-школьная библиотека создана 23 октября 1885 года как ученическая при воскресной школе. Она представляла собой библиотеку-читальню, то есть имела только читальный зал. Поэтому учащиеся воскресных школ охотно прибегали к библиотечным услугам, чтобы дополнить те знания, которые учащиеся получают в школах [4, с. 90].

Постепенно реформа школы, которая из воскресной превратилась в начальную, затронула и библиотеку. Среди читателей-учащихся стали появляться и взрослые, в основном преподаватели Нагорной школы и барнаульских училищ [3]. Библиотека ввела абонементную систему обслуживания. Книга выдавалась на две недели под залог или расписку преподавателя. За каждый просроченный день бралась пеня – 3 копейки. По всей видимости, народно-школьная библиотека пользовалась популярностью у читателей. Об этом свидетельствует рост числа ее подписчиков. С 300 читателей в 1897 году до 372 в 1898 году [4, с. 90 – 91]. Как отмечают современники, с течением времени библиотека уже не могла удовлетворить спрос на книги, так как в ней состояли учащиеся почти всех учебных заведений города [1].

Поэтому Совет школьного общества решил возбудить ходатайство об открытии народных библиотек-читален на окраинах города. Официальная версия связывает открытие второй народно-школьной библиотеки с основанием народного дома в 1900 году. Возможно, что она носила имя педагогической. В.К. Штильке мыслил создание библиотек для разных категорий читателей: учащихся и педагогов. Для учащихся: библиотека при Нагорной школе (18885 г.) и библиотека при Зайчанской школе (1909 г). Для учителей – библиотека народного дома. Кроме того, библиотеки стремились ограничить количество читателей [5], что объясняется перераспределением читателей по специализированным библиотекам.

Вероятно, В.К. Штильке хотел сделать центром обслуживания библиотеку при народном доме, получившую название Центральной. Просветитель считал, что Общество попечения о начальном образовании может выполнять функции комплектования фондов для народно-школьных библиотек. Именно с этой це-

лью в 1895 году был открыт книжный склад. Существовало несколько попыток создания в Барнауле книжного склада, являющегося уменьшительной моделью Сибирского книжного магазина П.И. Макушина. Как отмечают исследователи, «прежние попытки устроить книжный склад не достигли цели и привели к судебному следствию, назначенному над инспектором школ, заведовавшим складом и неизвестно куда девавшим запасной капитал в 35 тысяч рублей» [3, с. 62]. Только через два года барнаульское общество открыло склад книг, но продавать из него можно было те издания, которые одобрены Ученым комитетом Министерства народного просвещения или Учебным комитетом при Святейшем Синоде. С одной стороны, книжный магазин являлся ответом на цензуру, с другой, играл прогрессивную роль – оправдывал существование бесплатных народно-школьных библиотек. Склад приносил прибыль: за тринадцать месяцев при затрате 2 307 он получил чистой прибыли 167 рублей. Таким образом, склад выполнял функцию комплектования народно-школьных библиотек. Известно, что книжный склад в основном специализировался на продаже учебников [6, л. 186].

Венцом всей деятельности В.К. Штильке является организация городской общественной библиотеки (1888 г.). Именно здесь он привлек к управлению библиотекой общественность Барнаула, расширил круг организаторов библиотечного строительства, выйдя за рамки Общества попечения о начальном образовании. После передачи в 1905 г. городскому самоуправлению она перешла на баланс Городской думы, то есть была признана достоянием Барнаула.

Изначально концепция публичной библиотеки включала обслуживание различных категорий читателей, и следствием этого является универсальность ее фондов. Анализ процентного соотношения читательских групп показывает, что пользовались общественной библиотекой в основном состоятельные граждане Барнаула. В основном служащие: 55,5%, торговцы – 13,9%, приказчики – 10,8%, преподаватели – 8,4%, учащиеся – 3,8%, духовники – 2,4%, военные – 2,1%, рабочие – 2,4% [4, с. 91]. Такой широкий состав читателей говорит о том, что фонд библиотеки был достаточно универсален. Существующая за счет средств населения библиотека формировала свое собрание в соответствии с запросами пользователей. Таким образом, система создания библиотек жителями в силу необходимости позволяла подобрать (сформировать) фонд, отвечающий нуждам и обеспечить должное снабжение необходимой литературой. Для обслуживания использовалась абонементная система и читальный зал, так называемый «кабинет для чтения» [1].

В связи с неустойчивым материальным положением пользование библиотекой было платным. Причем плата делилась по разрядам, существовали льготы для некоторых категорий читателей, в частности для педагогов [7]. По первому разряду платили 6 рублей в год, 60 копеек в месяц; по 2 разряду 4 рубля в год, 40 копеек в месяц; по 3 разряду 2 рубля 50 копеек в год, 25 копеек в месяц; по 4 разряду 1 рубль 15 копеек в год, 15 копеек в месяц; по 5 разряду 11 рубль в год, 10 копеек в месяц. Учителям было предоставлено право бесплатного пользования библиотекой по второму разряду. За пользование по первому разряду они должны были платить за журналы разницу между годовыми платами, то есть два рубля в год. Эта мера объясняется тем, что преподаватели, пользуясь бесплатно всеми новыми журналами по первому разряду, задерживали их поступление подписчикам других профессий первого разряда [там же]. Практиковалась система залогов и штрафов за издание. За просроченный день за новый журнал взималось 10 копеек, за книгу и старый журнал – три копейки. Количество выданных книг зависело от разряда, по которому платил за пользование библиотекой читатель. По первому разряду выдавалось пять книг, через пять дней по получении новой книги библиотекой. По второму разряду – четыре книги, новые книги через два месяца. По третьему разряду – три книги, через три месяца. На общих основаниях новые журналы и книги выдавались через шесть месяцев после получения. Подписчики могли держать новые книги трое суток, книги из отдела беллетристики и старые журналы – десять суток, книги остальных отделов – двадцать дней, газеты два дня [8].

На начальном этапе своего формирования (до 1905 г.), когда общественная библиотека входила в систему библиотек Общества попечения о начальном образовании, в ее фонде не было детских изданий.

Народно-школьные библиотеки специализировались на детской и учебной литературе, а публичная – на литературе для взрослых читателей и детских журналах, выписываемых народно-школьной библиотекой, которые шли на удовлетворение нужд подписчиков Публичной библиотеки [5, л. 31]. Только после передачи библиотеки городскому самоуправлению она начала формировать фонд для детей. Народно-школьные же библиотеки пошли дальше по пути дифференциации обслуживания читателей. К 1911 г. в их собраниях осталась только учебная и детская литература. Все же остальные издания были переданы в Центральную библиотеку при народном доме.

Таким образом, Василию Константиновичу Штильке удалось разграничить систему библиотек для детей и положить основы формирования сети библиотек для взрослого читателя. В результате сложилась система детских библиотек (народно-школьные библиотеки при начальных школах). Если говорить о системе библиотек для взрослых, то речь идет не только о городской общественной библиотеке, но и о замысле библиотеки для педагогов, то есть специальной библиотеки.

Другими словами, в деятельности В.К. Штильке затронуты аспекты формирования сети библиотек для детей взрослых и сети специальных библиотек.

Организаторы общественных публичных библиотек в середине XIX века отстаивали право на комфортные условия существования библиотек, которые виделись, прежде всего, как создание при библиотеках «кабинета для чтения» (читального зала). Однако обслуживание собственного помещения и вызванные этим частые смены их местонахождения (при школах, в частных домах) долгое время отодвигали осуществление мечты о функционировании библиотеки в режиме абонемента и читального зала. Установка на строительство библиотечной сети (при реальной ситуации отсутствия фонда) заведомо опиралась на деятельность в библиотеке, формирование читательской аудитории, создание «трудового тона жизни детей в их учреждении». Потенциальных читателей привлекали не ресурсами чтения, а возможностью общения и перспективой сформировать новые социальные контакты под руководством взрослых. Деятельность по организации библиотечного общения детей не опиралась напрямую на потенциал родителей, но копировалась на сознательном уровне библиотекарями. Формы взрослой социальной активности адаптировались в детской библиотеке [9].

Большой интерес у специалистов вызывает существование библиотек на территории г. Барнаула в годы Советской власти. Судя по отчетам Отдела народного образования Барнаульского окружного исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Барокроно), с 1 октября 1926 г. по 1 октября 1927 г. существующая в городе сеть стационарных библиотек не претерпела изменений. Она состояла из трех библиотек для взрослых, двух для детей и одной научной библиотеки [10, л. 90].

Недостаток комплектования, судя по отчету, отмечался всеми библиотеками. Так, «количество книг за 1926/27 г. несколько убыло, это объясняется тем обстоятельством, что к 10-летию октября библиотеки провели чистку книжного состава, то есть изъяли ветхие, списали за давно числящимися подписчиками и прочее, так Центральная детская библиотека в 1926 г. имела 5 364 книги, а к 1927 г. имеет 5 300, несмотря на то, что в течение года она пополнила свой книжный инвентарь на 600 рублей. Центральная библиотека также в 1926 г. числила 33 195, теперь считает только 32 760. По 1-ой районной и начальной детской есть повышение, 3-я районная библиотека еще не приведена в порядок, вследствие переброски в другое помещение» [10, л. 90 (об.)].

Составители отчета за 1926 – 1927 гг. отмечают положительные тенденции в формировании библиотечного фонда, а также увеличение количества читателей-рабочих и снижение количества читателей-служащих, что объяснялось наличием в союзе совторгов своей довольно приличной библиотеки [там же, л. 91]. Отмечается также сезонность посещаемости библиотек города учащимися. Например, в зимнее время учащиеся составляют 25 – 35%, а «летом процент читателей из учащихся понижается значительно» [там же].

Вопросу продвижения книги к читателю уделялось большое значение, но использовались в основном наглядные формы – выставки, витрины и тому подобное. В каждой библиотеке имелся свой план, в котором учитывались местные нужды и требования. Например, «1-ая районная ж.д. библиотека обратила большое внимание на пропаганду производственной литературы для рабочих ж.д., Центральная библиотека пропагандировала книгу производственную по разным вопросам, так как читатель Центральной библиотеки довольно разношерстный, тут приходилось пропагандировать и с.х. книгу (для занимающихся сельским хозяйством), особенно по огородничеству и садоводству и книгу для счетных работников, и техническую. Пропаганда книги идет большей части на выдаче, где устроена витрина. Подсчет результатов показал, что пропаганда велась именно той книги, которую нужно. Пропаганда книги ведется больше через читальню, т.к. к моменту нужна новая книга, а новую книгу сразу выдать на дом нельзя, часто их бывает очень ограниченное количество, так что библиотека может предоставить возможность пользоваться нужной книгой только в читальне» [10, л. 91 (об.)].

Читательские организации, существующие в библиотеках города, традиционно представлены библиотечным советом и кружком «Друзей библиотеки». Библиотечное сообщество отмечало высокую эффективность читательских объединений: «При наличии тех штатов, которые имеют наши библиотеки и при тех требованиях какие сейчас к библиотекам предъявляются, мы не смогли бы сделать многого, если бы нам на помощь не пришел читатель. В области самообразования нашими библиотеками сделано еще очень и очень мало. Правда, на объединении этот вопрос уже проработан и был намечен даже план, по которому должна была ставиться самообразовательная работа, но недостаточная подготовка и малые штаты не дали возможности провести эту работу в той мере, в какой требовалось. В нынешнем году намечено провести работу по этому плану. Сейчас уже преступлено к выявлению одиночек, занимающихся самообразованием, и ведется пропаганда самообразования. Изучение читателя пока идет тоже очень слабо. Полностью провела изучение читателя только 1-ая районная ж.д. библиотека, т.к. она имела определенное задание от д. Комитета» [10, л. 91 (об.)]. В связи с высокой нагрузкой на одного библиотекаря не всегда удавалось выполнить планируемое. В частности «Центральной библиотекой хотя и было намечено провести изучение одной группы читателей за истекшую зиму, но проделать эту работу не удалось» [там же].

Понимание важности самообразования читателей среди библиотечных специалистов стимулировало развитие деятельности передвижных библиотек. В 1926 – 1927 гг. передвижные фонды были организованы при Центральной библиотеке (обслуживала город и деревню) и 1-й районной железнодорожной библиотеке.

Таким образом, благодаря деятельности Общества попечения о начальном образовании были открыты библиотеки для детей и взрослых г. Барнаула. Традиции, заложенные Обществом и В.К. Штильке, продолжены в деятельности современных библиотек города. История развития региона обусловливает и специфику развития образовательной среды на его территории. Библиотека была и остается неотъемлемым элементом образовательного процесса, самообразования вне зависимости от времени и периода своего существования.

Библиографический список

1. Голубев П.А. *Общество попечения о начальном образовании. Алтай: Историко-статистический сборник*. Томск: Типография-литография Михайлова и Макушина, 1890: 289 – 298.
2. Няшин Г.Д. *Некоторые моменты истории Барнаула*. Барнаул, 1929: 24.
3. Тетерина Т.А. *Формирование системы библиотечного обслуживания читателей в Барнауле (проект В.К. Штильке, вт. пол. XIX – нач. XX вв.). Теория и практика библиотечного дела на Алтае*. Барнаул, 1996: 60 – 67.
4. *Частная инициатива и народное просвещение в Сибири. Образование*. 1892; 11: 83 – 91.
5. *Отчеты о деятельности Общества за 1897, 1911, 1913 и 1917 г. с материалами к ним; Краткий очерк деятельности за период 1890 г. Устав Общества*. ГААК. Ф. 72. Оп. 1. Д. 8. 90 л.
6. *О выдаче краткосрочной ссуды в размере 500 рублей Обществу попечения о начальном образовании в г. Барнауле на торговые операции книжного склада*. ГААК. Ф. 51. Оп. 1. Д. 3. Л. 186.
7. *Об отклонении ходатайства Общества попечения о начальном образовании об ассигновании 200 рублей на приобретение книг и 200 рублей на печатание каталога библиотеки. ГААК*. Ф. 51. Оп. 1. Д. 4. Лл. 8 – 10.
8. *Адрес-календарь г. Барнаула на 1910 г.* Барнаул: Типо-литография Главного управления Алтайского округа, 1909: 105.
9. Курникова Т.А. *Библиотека и семья: проблемы организации чтения. Теория и практика библиотечного дела на Алтае*. Барнаул, 2004; Выпуск 8: 71 – 76.
10. *Годовой отчет Барокроно с 1-го октября 1926 г. по 1-ое октября 1927 г.* ГААК. Ф. Р-35. Оп. 1. Д. 22. Лл. 90 – 92.

References

1. Golubev P.A. *Obschestvo popecheniya o nachal'nom obrazovanii. Altaj: Istoriko-statisticheskij sbornik*. Tomsk: Tipografiya-litografiya Mihajlova i Makushina, 1890: 289 – 298.
2. Nyashin G.D. *Nekotorye momenty istorii Barnaula*. Barnaul, 1929: 24.
3. Teterina T.A. *Formirovanie sistemy bibliotechnogo obsluzhivaniya chitatelej v Barnaule (proekt V.K. Shtil'ke, vt. pol. XIX – nach. XX vv.). Teoriya i praktika bibliotechnogo dela na Altae*. Barnaul, 1996: 60 – 67.
4. *Chastnaya iniciativa i narodnoe prosveschenie v Sibiri. Obrazovanie*. 1892; 11: 83 – 91.
5. *Otchety o deyatel'nosti Obschestva za 1897, 1911, 1913 i 1917 g. s materialami k nim; Kratkij ocherk deyatel'nosti za period 1890 g. Ustav Obschestva*. GAAK. F. 72. Op. 1. D. 8. 90 l.
6. *O vydache kratkosrochnoj ssudy v razmere 500 rublej Obschestvu popecheniya o nachal'nom obrazovanii v g. Barnaule na torgovye operacii knizhnogo sklada*. GAAK. F. 51. Op. 1. D. 3. L. 186.
7. *Ob otklonenii hodatajstva Obschestva popecheniya o nachal'nom obrazovanii ob assignovanii 200 rublej na priobretenie knig i 200 rublej na pechatanie kataloga biblioteki. GAAK*. F. 51. Op. 1. D. 4. Ll. 8 – 10.
8. *Adres-kalendar' g. Barnaula na 1910 g.* Barnaul: Tipo-litografiya Glavnogo upravleniya Altajskogo okruga, 1909: 105.
9. Kurnikova T.A. *Biblioteka i sem'ya: problemy organizacii chteniya. Teoriya i praktika bibliotechnogo dela na Altae*. Barnaul, 2004; Vypusk 8: 71 – 76.
10. *Godovoj otchet Barokrono s 1-go oktyabrya 1926 g. po 1-oe oktyabrya 1927 g.* GAAK. F. R-35. Op. 1. D. 22. Ll. 90 – 92.

Статья поступила в редакцию 12.07.20

УДК 378.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00748

Neumoeva-Kolchedantseva E.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, doctoral postgraduate, Academic Department of Methodology and Theory of Socio-pedagogical Research, Tyumen University (Tyumen, Russia), E-mail: eneumoeva@yandex.ru*

SUPPORTING THE PERSONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS AS A FACILITATING PRACTICE. The article studies the conceptual substantiation of pedagogical support for the personal self-determination of a future teacher as a facilitating practice. The personal self-determination of the future teacher is a relatively new subject of support in professional education, the relevance of which is associated with the individualization of education. The active interpretation of personal self-determination ("activity of self-determination") allows to consider pedagogical support as a relevant humanitarian practice, the purpose of which is the sociocultural mediation of personal self-determination using an arsenal of well-known mediators (sign, word, action). At the same time, the humanitarian nature of support assumes that socio-cultural mediators, as well as the psychotechnical aspect of support, are secondary in relation to the personality of the teacher-facilitator. The facilitating essence of support is provided and implemented through the teacher's personality, which is viewed as a highly resourceful personality that stimulates the processes of students' personal self-determination. Understanding the facilitative essence of the support and activity nature of personal self-determination allows us to give a positive characteristic for the actions of the educator-facilitator: stimulating the basic processes of self-determination, "trying" personality activity in the quasi-mode and in a wide life context.

Key words: **pedagogical support, personal self-determination, sociocultural mediation, teacher-facilitator, facilitating practice.**

Е.В. Неумоева-Колчеданцева, *канд. психол. наук, доц., докторант, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: eneumoeva@yandex.ru*

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАСИЛИТИРУЮЩАЯ ПРАКТИКА

Статья посвящена концептуальному обоснованию педагогического сопровождения личностного самоопределения будущего педагога как фасилитирующей практики. Личностное самоопределение будущего педагога – относительно новый «предмет» сопровождения в профессиональном образовании, актуальность которого связана с индивидуализацией образования. Деятельностная трактовка личностного самоопределения («деятельность самоопределения») позволяет рассматривать педагогическое сопровождение как релевантную ему гуманитарную практику, целевое назначение которой заключается в социокультурном опосредовании личностного самоопределения с использованием арсенала известных медиаторов (знак, слово, действие). При этом гуманитарный характер сопровождения предполагает, что социокультурные медиаторы, а также психотехнический аспект сопровождения «вторичны» по отношению к личности педагога-фасилитатора. Фасилитирующая суть сопровождения «обеспечивается» и реализуется «посредством» личности педагога, которая рассматривается как высоко ресурсированная личность, стимулирующая процессы личностного самоопределения студентов. Понимание фасилитирующей сути сопровождения и деятельностного характера личностного самоопределения позволяет дать позитивную характеристику действий педагога-фасилитатора: стимулирование базовых процессов самоопределения, «пробующей» активности личности в квазирежиме и в широком жизненном контексте.

Ключевые слова: **педагогическое сопровождение, личностное самоопределение, социокультурное опосредование (медиация), педагог-фасилитатор, фасилитирующая практика.**

Индивидуализация современного педагогического образования предполагает особое внимание педагогов к процессам профессионального и личностного самоопределения. В гуманистической парадигме образования личность педагога (будущего педагога) рассматривается как важнейший «фактор», во многом определяющий продуктивность педагогической деятельности. Актуальность проблематики личностного развития «усиливается» в условиях крайне высокой социальной и профессиональной изменчивости: профессиональное самоопределение не «обеспечивает» личностное, в связи с чем личностное самоопределение приобретает приоритетный характер как в научно-теоретическом, так и в эмпирическом планах [1].

В психологической науке накоплен достаточно содержательный опыт изучения феномена личностного самоопределения. С позиций диспозиционного подхода самоопределение рассматривается в связи с врожденной тенденцией и мотивацией к личностному росту [2]. С позиций динамического подхода рассматривается внутриличностный механизм самоопределения через использование конструкта «возможных Я» [3]. С позиций процессуально-динамического подхода самоопределение рассматривается в контексте жизненных отношений личности в связи с самодетерминацией личности [4]; формированием жизненной позиции [5] и поиском своего способа жизнедеятельности [5; 6]; формированием смысловой системы личности [7; 8]; развитием и проявлением форм и механизмов существования и осуществления человека [9]; развитием механизма саморегуляции [1]. С позиции деятельностного подхода самоопределение рассматривается в контексте деятельности как «пробующая» активность личности [10 – 13], как разработка и реализация вариантов возможных действий в конкретных жизненных ситуациях [14]. Обзор обозначенных подходов позволяет нам рассматривать личностное самоопределение как интер- и интрасубъектный феномен деятельностного характера или «деятельность самоопределения» [15]. Считаем, что в современной социокультурной ситуации возможно говорить о деятельности самоопределения как «адекватной своеобразию социальной ситуации развития личности» [15], начиная с подросткового возраста и далее, имея ввиду последующие этапы развития.

Деятельностная трактовка личностного самоопределения открывает определенные перспективы педагогического «влияния» на этот процесс, в том числе через построение релевантных его характеру и содержанию гуманитарных образовательных практик. Одной из таких практик является педагогическое сопровождение. В нашей концепции педагогическое сопровождение – интегративный механизм (комплексная практика) опосредования личностного самоопределения будущего педагога в процессе деятельности, в пространстве возможностей, объективно существующих в образовательном, профессиональном и жизненном контекстах. При этом, опираясь на ресурсы культурно-исторической теории Л.С. Выготского [16], мы можем говорить о «трояком» опосредовании деятельности самоопределения: медиатором, посредником; знаком (семиотическим артефактом); орудием (техническим артефактом) [15]. Однако в рамках настоящего исследования мы не претендуем на полный анализ возможностей всех обозначенных средств. В рамках настоящего исследования мы уделим внимание личности педагога, реализующего медиативную функцию, но выступающего при этом в качестве фасилитатора личностного самоопределения студента.

Обзор известных на сегодняшний день подходов к пониманию сопровождения в контексте профессионального образования позволяет заключить, что традиционным ракурсом рассмотрения сопровождения являются психолого-педагогические условия развития личности [17; 18; 19]; преимущественно «предметом» сопровождения являются процессы профессионального развития [19; 20; 21]; преимущественное внимание уделяется психотехническому аспекту сопровождения [20; 21; 22]. Эта ситуация, на наш взгляд, не вполне соответствует фасилитирующей сути сопровождения как помогающей практики и требует профессионального дискурса. *Проблема исследования* заключается в недостаточной изученности фасилитирующей составляющей сопровождения личностного самоопределения будущего педагога. *Цель исследования* – концептуальное обоснование педагогического сопровождения личностного самоопределения будущего педагога как фасилитирующей практики. В связи с целевой направленностью исследования основное внимание в статье будет уделено фасилитирующей роли педагога как медиатора личностного самоопределения студента (будущего педагога).

В русле идей культурно-исторической теории *назначение педагогического сопровождения* заключается в том, чтобы, по возможности, «опосредовать» процесс личностного самоопределения в процессе деятельности субъекта. Социально-культурный характер средств сопровождения (знак, слово, действие) предполагает выстраивание сопровождения как практики содействия нахождению, оспособлению этих средств и их активному «использованию» в целях развития своей личности. «Выдвижение на первый план посредничества как деятельного, коммуникативного, диалогического, в том числе и «духопроводного» способа формообразования, это не только введение идеальной формы, но и вочеловечивание различных форм опосредования, вочеловечивание медиаторов, превращение их в подлинно «духовное оборудование» [23, с. 323].

Превращение медиаторов в «духовное оборудование» – весьма сложная задача, решение которой предполагает понимание интегративного характера практики сопровождения. Диалогический аспект сопровождения заключается в ценностном отношении к личности сопровождаемого. Коммуникативный аспект заключается в организации конструктивного общения. Дискурсивный аспект – в свободном профессиональном обсуждении проблем личностного самоопределения и развития педагога. Деятельностный аспект – в организации деятельности самоопределения и включении в нее студента. Психотехнический аспект – во владении и использовании релевантных приемов, техник и методов работы с культурными медиаторами. Рефлексивный аспект – в анализе и оценке процесса и результатов деятельности самоопределения. Вместе с тем интеграция обозначенных аспектов в подлинно гуманитарную практику, с нашей точки зрения, возможна только при условии принятия и практического воплощения фасилитирующей сути сопровождения.

Фасилитация известна, главным образом, как социальный и социально-психологический феномен: как повышение продуктивности деятельности личности или группы «за счет» присутствия или помощи другого человека. В такой трактовке имплицитно содержится указание на определяющую роль личности этого «другого». При этом актуальный контент Интернет-пространства заполнен многочисленными и заманчивыми предложениями «обучить» фасилитации (причем, за умеренные деньги и в сжатые сроки) руководителей, HR-специалистов, тренеров и бизнес-тренеров, коучей и, в целом, всех желающих. Предлагается: обучение технологии мастерского проведения групповых обсуждений и принятия групповых решений, ознакомление с «инструкциями» по применению «технологий» фасилитации, овладение «набором инструментов», позволяющих эффективно организовать работу в группе и т.д. И только педагоги еще «держат позицию», рассматривая педагогическую фасилитацию как стимулирование, инициирование и поощрение саморазвития и самовоспитания учащихся (но при этом преимущественно в ходе учебной деятельности) [24].

Не отрицая значимости психотехник, считаем нужным отметить, что их возможности все-таки ограничены и определяются стратегией «формирования», противоречащей сути фасилитации. Рассматривая сопровождение личностного самоопределения как фасилитирующую практику, мы хотим подчеркнуть ее направленность на «самопроцессы» личности (Н.В. Гришина), осуществляющиеся в логике самодетерминации, из чего логически вытекает неуместность формирующей стратегии. Анализируя особенности «психотехнического подхода» (формирующей стратегии) в психологической практике, Д.А. Леонтьев отмечает ориентацию на формирование по заданному образцу, что предполагает проектирование идеального результата (а это возможно только в зоне ближайшего развития личности); алгоритмизацию действий субъектов и, как следствие, низкую степень их осознанности; ориентированность на достижение гарантированного, прогнозируемого результата. Рассматривая аргументы «против» формирующей стратегии, он отмечает: идеальный результат (идеальный образ человека) всегда ограничен уровнем развития специалиста; «мерой» успешности внешних воздействий (действий специалиста) является «встречное движение» субъекта, для инициирования которого необходимо диалогическое взаимодействие субъектов; есть виды практик (например, многие направления психотерапии), которые не ориентированы на достижение гарантированного результата, но при этом являются успешными [25]. Как своего рода альтернативу психотехническому подходу он рассматривает фасилитацию: нецеленаправленное стимулирование развития человека; форма работы, которая стимулирует процессы прогрессивных изменений, но не может породить заданный, запрограммированный результат; раскрепощает внутренние процессы, освобождает от жестких рамок [25].

Воздерживаясь от поляризации «психотехнического подхода» и фасилитации, мы склонны, скорее, рассматривать их в иерархических отношениях: фасилитация первична, она составляет суть сопровождения; психотехники вторичны, они дополняют фасилитацию и служат своего рода «инструментом» решения задач личностного самоопределения. Предпочтение отдается «мягким» (развивающим, инициирующим и активизирующим «самопроцессы») и гибким (позволяющим варьировать действия, учитывать жизненный контекст) психотехникам и методам, позволяющим «оспособить» социально-культурные медиаторы самоопределения (знак, в том числе слово, действие). В их числе мы рассматриваем нарративные и рефлексивные методы, игровое имитационное моделирование, профессиональные и социально-коммуникативные пробы. Однако обзор этих методов не входит в задачи данного исследования. В связи с пониманием фасилитирующей сути сопровождения вновь возникает вопрос о роли педагога как фасилитатора.

Педагог (сопровождающий педагог) работает не столько психотехниками, сколько «собой». Одна из первых характеристик педагога (психолога)-фасилитатора, как известно, принадлежит К. Роджерсу. В числе качеств фасилитатора он называет: безоценочное принятие, конгруэнтность, эмпатийное понимание и др. [26]. При этом главное качество педагога-фасилитатора, вызывающее *доверие* (как базовую характеристику отношений с сопровождаемым) и приобретающее особую ценность в современным социокультурных условиях, – это его способность и готовность к самоопределению, самореализации и самоактуализации в широком жизненном (не только профессиональном) контексте: адекватная «Я-концепция», наличие проекта развития своей личности, осуществление практических действий по реализации своих планов, «надситуативная активность», ориентированность в пространстве объективных возможностей и др. Иначе говоря, педагог-фасилитатор – это хорошо ресурсированная личность, обладающая потенциалом для продуктивной жизнедеятельности (включая профессиональную деятельность).

Разумеется, представление о личности педагога-фасилитатора на современном уровне науке не может ограничиваться устоявшимися схемами и стереотипами об «идеальной» личности. Современный идеал личности может быть только динамичным: это личность, прогрессивно изменяющаяся в течение жизни, то есть сознательно и целенаправленно «улучшающая» себя, способная к экзистенциально-смысловой саморегуляции своей жизнедеятельности, выстраиванию и реализации траектории своего развития, принятию ответственности за процесс и результаты своего развития. При этом ориентированная на других, способная «резонировать» со стремлениями молодого поколения, открытая к взаимодействию и способная к конструктивному диалогическому общению, готовая к адекватному восприятию современных тенденций общества и образования. Представляется, что только динамично развивающийся педагог может инициировать и активизировать процессы личностного самоопределения студента.

Итак, понимание сопровождения как практики «вочеловечивания», опосредования личностного самоопределения социально-культурными медиаторами и признание фасилитирующей сути сопровождения, раскрывающейся и реализующейся «посредством» личности педагога, а также опора на деятельностную трактовку личностного самоопределения позволяют дать ориентировочную позитивную характеристику действий педагога-фасилитатора. Для стимулирования базовых процессов личностного самоопределения (самопознание, самоосознание, самооценивание, самопроектирование, самомотивирование) педагог помогает студенту «увидеть» объективные возможности для развития своей личности; оценить актуальный уровень личностного развития, жизненных умений и навыков; ориентирует не столько на результат, сколько на процесс развития (на зону перспективного развития). Для стимулирования «пробующей» активности личности педагог в образовательном процессе (в квазирежиме) моделирует ситуации, в которых возможны проявление, оценка и коррекция жизненных и профессиональных умений и навыков студента, актуализация его ресурсов (и нахождение новых ресурсов), преодоление трудностей, проявление свободных реакций, вариативного поведения. Для расширения контекста «пробующей» активности педагог предлагает студенту выполнение проб в реальном жизненном контексте, что способствует «проверке» жизненных умений и навыков, проявлению надситуативной активности, решению жизненных задач, максимальному проявлению личностного потенциала. Таким образом, последовательно и логично педагог-фасилитатор помогает студенту в понимании себя, проектировании своего образа и жизненных перспектив, деятельностной реализации своего потенциала, способствует продвижению студента по траектории своего развития и повышению «качества» своей личности.

Итак, в рамках данного исследования предметом педагогического сопровождения является личностное самоопределение педагога, рассматриваемое как интра- и интерсубъектный процесс деятельностного характера. Понимание деятельностного характера личностного самоопределения позволяет «найти» релевантные ему образовательные практики, в том числе педагогическое сопровождение.

В нашей концепции целевое назначение педагогического сопровождения заключается в опосредовании личностного самоопределения студента с использованием арсенала социокультурных средств (знак, слово, действие) – «духовного оборудования». Социально-культурный характер медиаторов позволяет также рассматривать сопровождение как практику «вочеловечивания» – интегративную гуманитарную практику. В связи с этим в качестве одного из важнейших медиаторов мы рассматриваем личность педагога-фасилитатора. Фасилитирующая суть педагогического сопровождения не противоречит его целевому назначению, а, скорее, является базисом для его реализации.

Фасилитация первична также по отношению к психотехническому аспекту сопровождения. Иначе говоря, педагог-фасилитатор «работает» не столько психотехниками (они являются вспомогательным инструментарием), сколько «собой». Рассматривая проблему исследования в контексте социальной и профессиональной изменчивости, мы характеризуем личность педагога-фасилитатора, прежде всего, как ресурсированную личность, готовую и способную к пролонгированному повышению своего «качества» и ориентированную на других. Выступая как фасилитатор, педагог активизирует базовые процессы личностного самоопределения, стимулирует «пробующую» активность личности в квазирежиме и расширение ее контекста для максимально полного проявления потенциала личности.

Таким образом, педагог-фасилитатор не оказывает прямого педагогического или психологического «воздействия» на личность студента, но при этом его личность, профессиональные и жизненные умения и навыки, его действия вызывают глубокий резонанс у студентов, стимулируя активную «деятельность самоопределения».

Представленное исследование не претендует на исчерпывающий и завершенный характер. Скорее, оно является одним из первых этапов профессиональной дискуссии по заявленной теме. Также отметим, что помимо продолжения профессионального дискурса перспективы дальнейших исследований мы связываем с разработкой практико-ориентированной программы подготовки педагогов-фасилитаторов к сопровождающей деятельности и последующим опробованием этой программы в образовательном процессе педагогического вуза.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире. *Методология и история психологии.* 2010; Т. 5. № 3: 120 – 140.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK, 2012: 85 – 107.
3. Markus H., Ruvolo A. Possible Selves: Personalized Representations of Goals. *Goal Concepts in Personality and social Psychology*. London-New York, 2015: 211 – 241.
4. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир.* Москва: Питер, 2012.
5. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни.* Москва: Мысль, 1991.
6. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Развитие идеи С.Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии. *Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна.* Москва, 2011: 216 – 233.
7. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* Москва: «Просвещение», 1968.
8. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*. 1988; № 2: 19 – 26.
9. Анцыферова, Л.И. *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии.* Москва: Институт психологии РАН, 2006.
10. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления»). *Вопросы психологии.* 1993; № 1: 24 – 32.
11. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. Москва: Народное образование, 2000.
12. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов. *Психологическая наука и образование*. 2017; Т. 22, № 6: 34 – 44.
13. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов. *Педагогический вестник.* 2020; № 14: 81 – 83.
14. Александрова Е.А. *Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников.* Москва: НИИ школьных технологий, 2010.
15. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование.* 2000; № 2: 86 – 95.
16. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. *Собрание сочинений:* в 6 т. Москва, 1982; Т. 1: 28 – 33.
17. Попова О.С. *Психологическое сопровождение развития и саморазвития личности учащихся в процессе профессионального образования.* Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Москва, 2013.
18. Белякова Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход. *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2018; № 4: 64 – 72.
19. Емельянова И.Н. *Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012.
20. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе. *Образование и наука.* 2015; № 4 (123): 88 – 99.
21. Глуханюк Н.С. Психология субъектной профессионализации педагога. *Образование и наука.* 2003; № 5 (23): 64 – 79.
22. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды. *Педагогическое образование в России.* 2011; № 1: 20 – 23.
23. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. *Человек развивающийся. Очерки российской психологии.* Москва: Тривола, 1994.
24. Пундик И.Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза. *Ярославский педагогический вестник.* 2009; № 2 (59): 119 – 123.
25. Леонтьев Д.А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнетворчество. *Консультативная психология и психотерапия.* 2012; Т. 20, № 4: 164 – 185.
26. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека.* Москва: Прогресс: Универс, 1994.

References

1. Leont'ev D.A. Lichnost' v nepredskazuemom mire. *Metodologiya i istoriya psihologii.* 2010; T. 5. № 3: 120 – 140.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK, 2012: 85 – 107.

3. Markus H., Ruvolo A. Possible Selves: Personalized Representations of Goals. *Goal Concepts in Personality and social Psychology*. London-New York, 2015: 211 – 241.
4. Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir.* Moskva: Piter, 2012.
5. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni.* Moskva: Mysl', 1991.
6. Zhuravlev A.L., Kuprejchenko A.B. Razvitie idei S.L. Rubinshtejna o samoopredelenii sub`ekta v sovremennoj social'noj psihologii. *Filosofsko-psihologicheskoe nasledie S.L. Rubinshtejna.* Moskva, 2011: 216 – 233.
7. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste.* Moskva: «Prosveschenie», 1968.
8. Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema. *Voprosy psihologii.* 1988; № 2: 19 – 26.
9. Ancyferova, L.I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii.* Moskva: Institut psihologii RAN, 2006.
10. Frumin I.D., `El'konin B.D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya ("Shkola vzrosleniya"). *Voprosy psihologii.* 1993; № 1: 24 – 32.
11. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2000.
12. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Razvivayuschij potencial professional'noj proby kak metoda obucheniya buduschih pedagogov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2017; T. 22, № 6: 34 – 44.
13. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Social'no-kommunikativnaya proba kak metod obucheniya buduschih pedagogov. *Pedagogicheskij vestnik.* 2020; № 14: 81 – 83.
14. Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshih shkol'nikov.* Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2010.
15. Zinchenko V.P., Mescheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2000; № 2: 86 – 95.
16. Vygotskij L.S. Voprosy teorii i istorii psihologii. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1982; T. 1: 28 – 33.
17. Popova O.S. *Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya i samorazvitiya lichnosti uchaschihsya v processe professional'nogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2013.
18. Belyakova E.G. Soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov – buduschih pedagogov: cennostno-smyslovoj podhod. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2018; № 4: 64 – 72.
19. Emel'yanova I.N. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v obrazovatel'noj srede.* Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2012.
20. Zeer `E.F., Popova O.S. Psihologicheskoe soprovozhdenie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij obuchayuschihsya v professional'noj shkole. *Obrazovanie i nauka.* 2015; № 4 (123): 88 – 99.
21. Gluhanyuk N.S. Psihologiya sub`ektnoj professionalizacii pedagoga. *Obrazovanie i nauka.* 2003; № 5 (23): 64 – 79.
22. Symanyuk `E.`E., Pecherkina A.A., Umnikova E.L. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2011; № 1: 20 – 23.
23. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. *Chelovek razvivayuschijsya. Ocherki rossijskoj psihologii.* Moskva: Trivola, 1994.
24. Pundik I.Ya. Fasilitiruyuschaya funkciya pedagogicheskih tehnologij v deyatel'nosti prepodavatelya vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2009; № 2 (59): 119 – 123.
25. Leont'ev D.A. Opyt metodologicheskogo osmysleniya praktik raboty s lichnost'yu: fasilitaciya, nootehnika, zhiznetvorchestvo. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya.* 2012; T. 20, № 4: 164 – 185.
26. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka.* Moskva: Progress: Univers, 1994.

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00749

Nikolenko V.N., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru*
Rizaeva N.A., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: rizaevan@yandex.ru*
Oganesyan M.V., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru*
Kudryashova V.A., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru*
Bolotskaia A.A., *student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: NastasiaBolotskaia@mail.ru*
Mayorova M.A., *student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru*

MEANS OF EDUCATION IN TEACHING HUMAN ANATOMY. The article is dedicated to teaching aids (TA) and methods of their use in the process of teaching human anatomy at a medical university. The purpose of our work is to study the features of using traditional and computer-assisted TA in classroom, other contact, as well as the work performed by medical students independently in the process of studying the basic discipline of human anatomy. Recommendations on the use of teaching aids in human anatomy classes are offered. They are based on the results of questioning students after the exam at the end of the semester, student feedback, as well as the experience of teachers of the Department of Human Anatomy of Sechenov University. It is appropriate to use complexes of TAs, including not only traditional TAs (diagrams, tables, anatomical figures, etc.) in the process of teaching "Human Anatomy" at a university, but also interactive multimedia teaching models, means of new information technologies, in particular, anatomical table. Virtual anatomy effectively helps students with the study of anatomical organs and systems, offering images of organs in several planes, allowing students to consider all the anatomical structures in various aspects (CT, MRI, 3D). The studying of "Human Anatomy" via means of new information technologies allows students to understand the most complex theoretical questions on anatomy; encourages students to explore and dissect the human model in different ways.

Key words: **human anatomy, questionnaires, teaching aids, means of new information technologies.**

В.Н. Николенко*, д-р мед. наук, проф., зав. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва; зав. каф. нормальной и топографической анатомии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru*
Н.А. Ризаева*, канд. мед. наук, доц, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: rizaevan@yandex.ru*
М.В. Оганесян*, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru*
В.А. Кудряшова*, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru*
А.А. Болотская*, студентка, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО «Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: NastasiaBolotskaia@mail.ru*
М.А. Майорова*, студентка, Институт клинической медицины имени Н.В. Склифосовского, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru*

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена средствам обучения (СО) и методике их использования в процессе преподавания анатомии человека в медицинском университете. Целью работы является исследование особенностей использования традиционных и компьютерных СО в аудиторной, иной контактной, а также работе, выполняемой студентами-медиками самостоятельно в процессе изучения базовой дисциплины анатомии человека. Предложены рекомендации по исполь-

зованию средств обучения на занятиях по анатомии человека. Они базируются на результатах анкетирования студентов после экзамена в конце семестра, отзывах обучающихся, а также опыте работы преподавателей кафедры анатомии человека Сеченовского университета.

В процессе преподавания дисциплины «Анатомия человека» в вузе целесообразно использовать комплексы средств обучения, включающие не только традиционные СО (схемы, таблицы, анатомические рисунки и др.), но и интерактивные мультимедийные обучающие модели, средства новых информационных технологий (СНИТ), в частности анатомический стол. Виртуальная анатомия эффективно помогает студентам при изучении анатомических органов и систем, предлагая изображения органов в нескольких плоскостях, позволяя студентам рассматривать все анатомические структуры в различных аспектах (КТ, МРТ, 3Д). Изучение «Анатомии человека» с помощью СНИТ позволяет обучающимся уяснить сложнейшие теоретические вопросы по анатомии; побуждает студентов по-разному исследовать и препарировать модель человека.

Ключевые слова: **анатомия человека, анкетирование, средства обучения, средства новых информационных технологий.**

«Анатомия человека», занимая важнейшее место среди дисциплин, преподаваемых в медицинском вузе, имеет разноаспектные задачи, решение которых осуществляется в двух основных формах вузовской контактной учебной работы: лекционных и практических занятиях, требующих оснащения различными средствами обучения. Вузовские формы работы по анатомии человека имеют свою специфику, каждая из них выполняет определенные задачи [1]. Этим обусловливаются и специфические функции средств обучения, их направленность на формирование клинических навыков будущих медиков. Методические функции средств обучения, являющихся компонентами системы, связаны, прежде всего, со спецификой преподавания анатомии человека в медицинском вузе, а также с реальными условиями, в которых осуществляется учебный процесс [2, с. 226].

Традиционно анатомия считается трудоемким предметом, основной упор в изучении делается на механическое запоминание. Однако преподавание анатомии претерпевает эволюционные изменения с принятием современных подходов и эффективных стратегий преподавания и обучения. Метод обучения анатомии, как и другие курсы медицины, может в значительной степени влиять на способность студентов к освоению материала. Новые методы обучения в фундаментальных науках, особенно те, которые явно показывают связь с клиникой, повышают мотивацию студентов к обучению. Изучение анатомии человека является необходимостью для студентов-медиков, чтобы различать физиологическое или патологическое состояния человека. Однако преподаватели-анатомы сталкиваются с такими проблемами, как постепенное ограничение времени, отведенного на занятия по анатомии человека, нехваткой анатомических препаратов. Изучение анатомии основано на высокой способности воображения и сильной памяти, поскольку необходимо запоминать огромное количество информации. Низкая мотивация студентов, обусловленная их неспособностью запоминать материал, понимать его, приводит к тому, что они не могут применять на практике изученные предметы.

Существует много споров о подходящих методах представления анатомических знаний. Компетентные клиницисты, особенно хирурги, нуждаются в глубоком понимании анатомии для проведения операций и других лечебных или диагностических процедур. Однако из-за того, что во время клинической подготовки у студентов было очень ограниченное время на изучение анатомии, существует опасение, и небезосновательно, что студенты-медики плохо подготовлены при поступлении на работу. Таким образом, разработка эффективных методов обучения анатомии имеет большое значение для безопасной медицинской практики.

Обучение, основой которого является препарирование человеческого трупа, сохранилось в качестве основного учебного пособия в течение сотен лет, однако существуют различные мнения о том, является ли этот способ уместным для современной подготовки студентов. Ограничение времени учебной программы привело к тому, что многие медицинские школы отказались от дорогостоящих и отнимающих много времени занятий, основанных на препарировании, в пользу альтернативных методов обучения, включая «живую анатомию» и мультимедийные ресурсы. На сегодняшний день не найдено ни одного учебного пособия, отвечающего требованиям учебной программы. Лучший способ научить современной анатомии – объединить многочисленные педагогические ресурсы. Студенты, и это, очевидно, учатся более эффективно, когда интегрированы мультимодальные и системные подходы [3].

В 2018 – 2019 гг. на базе кафедры анатомии человека было проведено исследование, направленное на решение проблемы повышения качества и эффективности преподавания «Анатомии человека» при подготовке будущих врачей для работы в современных медицинских учреждениях. Одна из задач, которую необходимо было решить в соответствии с поставленной целью исследования (разработка теоретического подхода к созданию и использованию комплекса традиционных и инновационных средств для практических занятий по анатомии человека), – определить функции средств новых информационных технологий, методические требования к различным видам компьютерных средств обучения. Осуществить это помогли данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента.

Для проведения констатирующего эксперимента была создана анкета, адресованная студентам-медикам. В анкетировании приняли участие 1389 студентов различных факультетов: Международной школы «Медицина будущего», КИДЗ, ИКМ им. Н.В. Склифосовского, медико-профилактического дела, стоматологического факультета, факультета высшего сестринского образования и психолого-социальной работы. Анкеты для студентов предлагались на 1-ом курсе в конце учебного года после сдачи экзамена по дисциплине «Анатомия человека» (анкетирование осуществлялось с использованием анкет на печатной основе).

Охарактеризуем предложенные студентам анкеты. В указанные анкеты включены вопросы, ответы на которые дают возможность определить, каково отношение студентов к применяемым на кафедре анатомии человека Сеченовского университета образовательным технологиям; насколько эффективно преподавателями кафедры используются средства новых информационных технологий; отражают ли они специфику изучения анатомии человека; какие виды средств обучения, по мнению студентов, должны быть включены в комплекс средств обучения при изучении анатомии человека.

Исследование проводилось с опорой на данные, полученные в процессе анализа анкетирования студентов медицинского университета, что позволило уточнить, насколько важным для первокурсников является изучение основополагающей учебной дисциплины «Анатомия человека»; уяснить предпочтительные, с точки зрения самих обучающихся, способы подготовки к аудиторным занятиям по «Анатомии человека»; определить, какие проблемы являются для вчерашних школьников наиболее актуальными; выяснить, каким средствам обучения студенты отдают предпочтение.

Как показали результаты исследования, более 97% студентов Первого МГМУ им. И.М. Сеченова указывают на то, что изучение материала с применением различных технологий обучения, в том числе анатомического стола, способствуют дифференциации преподавания анатомии человека, формированию навыков самостоятельной работы с различными справочными материалами и стимулированию познавательной активности студентов. Отметим также следующее: более 80% обучающихся считают необходимым использовать на практических занятиях анатомический стол регулярно, для того чтобы иметь возможность исследовать топографические соотношения и взаимоотношения органов и систем (заметим, к сожалению, что возможности использования анатомического стола применяются на практических занятиях не так часто, как этого хотелось бы студентам). Причем студенты, указывая, что компьютерные технологии могут найти применение при изучении анатомии, предпочтение отдают все же программам типа «демонстратор», «тренажер», «контролер», обеспечивающим закрепление материала; лишь немногим более 10% опрошенных считают, что компьютерные технологии необходимо использовать в исследовательской работе студентов во внеаудиторное время.

Что касается традиционных средств обучения, используемых в процессе преподавания анатомии человека, то анкетные данные свидетельствуют о том, что перечень их на занятиях ограничивается анатомическими атласами (почти 100% опрошенных), схемами (более 96% опрошенных), раздаточным дидактическим материалом (менее 23% опрошенных), схематическими рисунками (более 90% опрошенных), таблицами (более 79% опрошенных).

На вопрос о том, какие факторы более других способствуют успешному обучению на кафедре анатомии человека, 98% студентов ответили, что квалификация профессорско-преподавательского состава; 79% – достаточность в изданных на печатной основе средств обучения; 61% – возможность получить помощь при использовании ДО.

Хотя подавляющее большинство студентов и отметили, что на занятиях необходимо применение наглядных средств обучения, только чуть более 38% студентов пользуются информацией, размещенной на стендах кафедры анатомии человека. Анкетные данные свидетельствуют о том, что анатомический рисунок находит широкое применение не только во время объяснения, когда студенты вместе с преподавателем рисуют схематично определенные области, но и на этапах повторения и обобщения учебного материала (все участвующие в опросе студенты регулярно обращаются к анатомическим рисункам) [4].

Учитывая все изложенное, можно сделать вывод о том, что наши предположения оказались верными: наибольшее внимание в процессе преподавания анатомии необходимо уделять таким вопросам, которые способствуют сознательному усвоению теоретических знаний [5, с. 433]; открывают интересные возможности развития клинического мышления [6, с. 116]; помогают формировать познавательную активность будущих врачей. Они и должны стать содержанием создаваемого комплекса средств обучения (необходимость его очевидна) для занятий по анатомии человека. Кроме того, результаты анкетирования убедили в необходимости дополнить изданные пособия различными средствами зрительной наглядности, традиционными и связанными с новыми информационными технологиями.

Учитывая, что на занятиях по названной дисциплине студенты обязаны исследовать фактический анатомический материал и овладеть техникой анатомического препарирования на трупе (диссекция была основным методом преподавания анатомии на протяжении более 400 лет; анатомические техники веками основывались на вскрытиях трупов), проведение их прямо предполагает

использование готовых препаратов, которые исследуются студентами под руководством преподавателя. Анатомическое препарирование на трупе студентами под руководством преподавателя должно сопровождаться последующим обязательным применением анатомического атласа, а также необходимых рисунков, таблиц и схем, представленных с помощью интерактивной доски или традиционно (на обычной доске или с помощью раздаточного дидактического материала). Заметим, что, начиная с шестнадцатого века, формальные лекции и диссекции оставались ключевой частью любого курса анатомии наряду с вскрытием трупов [3]. Таким образом, студенты не просто наблюдают за препарируемым преподавателем органом или областью (что важно, так как представляет образцовую анатомическую технику и послойную топографию области), но и занимаются самостоятельным препарированием на целом трупе или отдельных частях его, а также комплексным исследованием анатомических фактов с помощью различных средств обучения. Это также способствует развитию медицинского профессионализма, включая умение работать в команде, стратегии преодоления стресса и эмпатию. Не зря существует мнение, что никакие новые технологии не способны заменить анатомическое препарирование, так как студент должен «ощущать рассечение ткани», однако курсы препарирования больше не рассматриваются в качестве основного метода обучения в значительном числе медицинских школ Великобритании, США и Австралии. Видимо, это объясняется сокращением времени, выделяемого на изучение предмета, высокими затратами, связанными с ведением лабораторий для обработки или хранения трупов, с проблемами со здоровьем из-за воздействий паров формалина, этическими и судебно-медицинским вопросами, связанными с их дальнейшим использованием [3].

«Живая анатомия» – один из способов изучать анатомии на живом человеке с помощью физического осмотра сверстников, УЗИ или бодиарта; он помогает, кроме того, развить навыки общения, эмпатию. Также способ считается экономически выгодным, так как нет дополнительных требований к стоимости перевозки пациентов и к любым другим. Возможно использование и методов пластинации, заключающихся в специальной обработке органов химическими веществами, но этот способ небезопасен для здоровья, а также такие образцы легко воспламеняются, со временем теряют свой цвет. Однако пластинация до сих является одним из лучших способов сохранения человеческого тела, позволяет достаточно долго хранить такие образцы, избегать неприятного запаха формалина [3].

Благодаря последним достижениям в области технологий, из-за сокращения времени обучения, увеличения размера класса и увеличения стоимости обучения, основанном на диссекции трупов, пластинированных препаратах, ресурсы компьютерного обучения все чаще используются в анатомических учебных планах для ускорения обучения студентов. Хотя нет четких доказательств того, что только компьютерное обучение является более подходящим подходом, чем традиционные методы обучения, факты свидетельствуют о том, что обучение анатомии с использованием компьютерных технологий может улучшить процесс обучения, дополняя, но не заменяя традиционные методы обучения.

В результате бурного развития информационных технологий медицинские школы были обязаны интегрировать методы визуализации в свои медицинские программы. Интеграция изображений в учебные планы по анатомии дает студентам возможность применять базовые анатомические знания для интерпретации двумерных срезов КТ и МРТ и соотносить клиническую значимость с анатомическими знаниями. Такая визуализация, несомненно, – ценное дополнение [3]. Для более активного изучения анатомического строения человека в настоящее время все чаще используются интерактивные мультимедийные обучающие модели и виртуальные визуализационные платформы. По мнению исследователей, виртуальная анатомия стала частью особенности учебного процесса при изучении важнейшей основополагающей дисциплины в медицинском образовании. Все больше и больше студентов используют электронные гаджеты и для упрощения доступа к научным материалам, и для изучения анатомических органов и систем (изображения органов в нескольких плоскостях). В связи с этим особое значение приобретает использование возможностей средств новых информационных технологий – анатомического стола [7; 8].

Анатомический стол – это виртуальный препарировальный полноразмерный стол, часто использующий мультисенсорную платформу *Anatomage*. Стол демонстрирует полноразмерную модель трупа человека, позволяя студентам рассматривать все структуры от костей до органов, отодвигать, например, в 3D формате, отрезать, реконструировать, увеличивать или уменьшать размер, располагать поперёк (в основном для оценивания анатомической формы и взаиморасположения органов внутри тела человека). Уникальные технологии анатомического стола позволяют моделировать мужское и женское тела, различающиеся анатомией определенных областей. С помощью определенных программ возможно освоить некоторые моторные навыки в виртуальной среде: как и где именно проводить разрез, используемый на настоящих операциях. Делая этот разрез, можно увидеть послойное строение определенной области; а также есть функция отмены, которая позволяет за секунду «восстановить» ткани, поврежденные неправильным разрезом. Кроме того, анатомический стол дает возможность будущим медикам рассматривать определенные системы, что помогает значительно индивидуализировать учебный процесс. Строение органов и систем может быть представлено в трёх различных аспектах: КТ, МРТ и в 3D виде, благодаря чему студенты могут по-разному исследовать и препарировать модель человека; сравнивать патологические и нормальные структуры: анатомический стол позволяет студентам препарировать сотни структур – от здоровых до патологических органов; к тому же анатомический стол имеет возможность представить патологические модели органов, которые могут быть использованы для оценки и сравнения названной структуры с нормальной [7; 8].

Анатомический стол может демонстрировать множество мелких деталей, которые могут быть упущены на пластинате или анатомическом препарате. Возможность загружать и рассматривать различные рентгеновские снимки (КТ и МРТ) расширяют способности этого уникального средства обучения. Студенты могут открыть для себя части человеческого тела, которые трудно рассмотреть, используя другие образовательные инструменты. Благодаря размеру экрана множество студентов в одно и то же время могут рассматривать анатомические структуры, увеличивая или уменьшая размер структуры, исследовать различные их особенности. Особенные медицинские случаи, если они загружены в виде КТ, МРТ или УЗИ, могут быть изучены во всех деталях (такие снимки создают связь между анатомией и реальными клиническими случаями). Заметим, что некоторые анатомические области представлены в детализированном виде с высокой разрешающей способностью: специальные опции повышают способность демонстрации изображения высокого качества (что особенно важно для лучшего запоминания), а также возможность вращения изображения и изменение его привычного положения и угла просмотра. Так, с помощью прикосновений студенты могут увеличивать размер определенной части тела и поворачивать ее в разных направлениях, чтобы исследовать со всех сторон для детального изучения. Использование анатомического стола помогает студентам описать топографические соотношения и взаимоотношения органов. Грамотное сочетание словесного объяснения преподавателя со средствами новых информационных технологий дает возможность ПОНЯТЬ, как устроен человеческий организм (к слову, разработчики анатомического стола подчеркивают, что данная технология, призванная значительно повысить качество медицинского образования, должна использоваться не вместо основных средств обучения, а как дополнительный инструмент для улучшения образовательного процесса) [7; 8]. Конечно, исследование органов и систем при помощи анатомического стола действенно помогает студентам использовать методы рентгеноскопии, видеть проекции сосудисто-нервных пучков, органов на определенную область тела.

Студентам нравится возможность управлять виртуальным трупом для исследования послойного строения тела: анатомический стол позволяет препарировать тело и двигаться от наружных структур к более глубоким для лучшего понимания строения тела. Кроме того, стол позволяет студенту или преподавателю вернуть исходный вид органа, если сделан некачественный разрез. Анатомический стол также позволяет повторять и маркировать анатомические структуры и создавать изображения для изучения и презентации. Так как многие структуры промаркированы, студенты могут с легкостью контролировать себя или друг друга. Заметим, что в Сеченовском университете студенты имеют возможность выбрать дополнительную дисциплину «3D-анатомия» и изучать вместе с преподавателем возможности и функции 3D-стола, что, несомненно, помогает закрепить знания, а также вспомнить информацию, изучаемую ранее. Современные технологии делают использование этого стола наиболее удобным: плавный интерфейс действий, никаких задержек, рывков в навигации, большое количество загруженных картинок со всевозможными аномалиями. Таким образом, анатомический стол, представляя действительное строение тела человека, предлагает уникальную цифровую обучающую платформу, позволяющую реализовать преимущества СНИТ для улучшения качества образовательного процесса.

СНИТ позволяют осуществить качественный рывок в преподавании анатомии человека в медицинском вузе. Разумеется, наивны предположения, будто компьютерные технологии – панацеи от всех бед, способные разрешить все проблемы обучения [9], но не оценивать их в полной мере тоже не стоит, так как СНИТ расширяют возможности представления учебной информации. Анатомический стол, например, не только активно вовлекает студентов-медиков в учебный процесс, погружая студентов в определенную ситуацию, но и дает возможность обучаемым самим определить способ изложения учебного материала. С использованием СНИТ намного расширяются комплекты как справочно-иллюстративного материала, так и учебных задач, что особенно важно при изучении различных форм, строения и топографии органов, требующих большого количества примеров для иллюстрации изучаемых анатомических органов и систем или выполнения тренировочных упражнений с целью выработки необходимых умений и навыков [10]. Кроме того, анатомический стол дает возможность изменить формы контроля, давая ощутимую экономию учебного времени, позволяя значительно варьировать объем материала для «сильных» и «слабых» студентов, а также помогает формированию у студентов рефлексии своей деятельности, прежде всего позволяя им наглядно представить результат собственных действий. Дополнительная цифровая библиотека с патологическими примерами, загруженная в 3D-анатомический стол, поможет связать нормальную анатомию и патологию человеческого организма.

Продолжается дискуссия о том, как преподавать анатомию наиболее эффективным способом, так, чтобы студенты были вовлечены в процесс, действительно *хотели* получить информацию, так, чтобы эта информация не прошла мимолетно, а стала бы опорной при изучении других дисциплин. Естественно, «рецепта», который бы всегда действовал превосходно, не существует. Однако

необходимо искать оптимальный вариант, индивидуализировать работу, находя подход к студенту, учитывать новые, постоянно появляющиеся технологии; целесообразно анализировать эти технологии, определять их эффективность в обучении.

Хотя вскрытие трупов, несомненно, остается золотым стандартом для изучения анатомии на протяжении нескольких сотен лет, оно считается устаревшим, дорогостоящим, трудоемким и потенциально опасным подходом. Пластинированные препараты, хотя и могут передать тончайшие детали строения организма, являются недолговечными, отчасти вредными для здоровья. Аппараты для визуализации, например УЗИ, необходимо закупать в больших количествах, а также необходим навык в их использовании. Таким образом, все указанные преимущества и недостатки традиционных и инновационных средств обучения позволяют использовать разнообразные методы активного включения студентов в процесс решения различных учебных задач, стимулировать познавательную активность обучающихся, их рефлексию, способствуют выработке исследовательского подхода к изучаемым анатомическим явлениям, формированию клинического мышления.

Лучший способ научить современной анатомии – объединить многочисленные ресурсы, дополнить одни другими. Системный подход способствует долгосрочному сохранению приобретенных знаний, уменьшает потребность в постоянном повторении, делает явной связь с реальными клиническими случаями, что повышает мотивацию студентов. Отметим, что мотивации отводится огромная роль: доказано, что мотивированные люди лучше запоминают необходимую для них информацию. Благодаря этому учащиеся могут легче сохранять фактическую информацию и связывать анатомические знания с непосредственной клинической практикой.

Библиографический список

1. Ризаева Н.А., Коломиец О.М., Николенко В.Н., Кудряшова В.А., Оганесян М.В., Шумак А.В., Болотская А.А. Диагностика и формирование мотивации у будущих врачей при изучении дисциплины «Анатомия человека». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 308 – 311.
2. Николенко В.Н., Ризаева Н.А., Коломиец О.М., Оганесян М.В., Кудряшова В.А., Болотская А.А. «Анатомия человека» в таблицах: возможности и перспективы использования графических образов. *Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2019; № 4: 225 – 231.
3. Mohamed Estai, Stuart Bunt. *Best Teaching Practices in Anatomy Education: A Critical Review. Ann Anat.* 2016; № 208: 151 – 157.
4. Николенко В.Н., Ризаева Н.А., Оганесян М.В., Кудряшова В.А., Болотская А.А. Возможности рисунка в преподавании анатомии: стимуляция интереса студентов к предмету. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 45 – 46.
5. Костина Л.А., Миляева Л.М. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 11-2: 433 – 437.
6. Шведавченко А.И., Кудряшова В.А., Оганесян М.В., Ризаева Н.А. *Некоторые учебные аспекты анатомии. Морфология*. 2017; Т. 151, № 3: 115 – 116.
7. Mahindra Kumar Anand, TC Singel. A comparative study of learning with “anatomage” virtual dissection table versus traditional dissection method in neuroanatomy. *Indian Journal of Clinical Anatomy and Physiology*.2017; № 4 (2): 177 – 180.
8. Dzintra Kažoka, Māra Pilmane. Teaching and learning innovation in present and future of human anatomy course at rsu. *Papers on Anthropology*. 2017; XXVI/2: 44 – 52.
9. Абаева Е.В. *Психологическая поддержка личности на начальном этапе профессионализации (на этапе вхождения в вузовское пространство)*. Диссертация … кандидата психологических наук. Краснодар, 2003.
10. Шведавченко А.И., Кудряшова В.А., Оганесян М.В., Ризаева Н.А. *Проблемы преподавания анатомии на современном этапе. Морфология*. 2017; Т. 151, № 3: 116.

References

1. Rizaeva N.A., Kolomiec O.M., Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Oganesyan M.V., Shumak A.V., Bolotskaya A.A. Diagnostika i formirovanie motivacii u buduschih vrachej pri izuchenii discipliny «Anatomiya cheloveka». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 308 – 311.
2. Nikolenko V.N., Rizaeva N.A., Kolomiec O.M., Oganesyan M.V., Kudryashova V.A., Bolotskaya A.A. «Anatomiya cheloveka» v tablicah: vozmozhnosti i perspektivy ispol'zovaniya graficheskih obrazov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2019; № 4: 225 – 231.
3. Mohamed Estai, Stuart Bunt. *Best Teaching Practices in Anatomy Education: A Critical Review. Ann Anat.* 2016; № 208: 151 – 157.
4. Nikolenko V.N., Rizaeva N.A., Oganesyan M.V., Kudryashova V.A., Bolotskaya A.A. Vozmozhnosti risunka v prepodavanii anatomii: stimulyaciya interesa studentov k predmetu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 45 – 46.
5. Kostina L.A., Milyaeva L.M. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya studentov k obucheniyu v medicinskom vuze. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 11-2: 433 – 437.
6. Shvedavchenko A.I., Kudryashova V.A., Oganesyan M.V., Rizaeva N.A. *Nekotorye uchebnye aspekty anatomii. Morfologiya*. 2017; T. 151, № 3: 115 – 116.
7. Mahindra Kumar Anand, TS Singel. A comparative study of learning with “anatomage” virtual dissection table versus traditional dissection method in neuroanatomy. *Indian Journal of Clinical Anatomy and Physiology*.2017; № 4 (2): 177 – 180.
8. Dzintra Kažoka, Māra Pilmane. Teaching and learning innovation in present and future of human anatomy course at rsu. *Papers on Anthropology*. 2017; XXVI/2: 44 – 52.
9. Abaeva E.V. *Psihologicheskaya podderzhka lichnosti na nachal'nom `etape professionalizacii (na `etape vhozhdeniya v vuzovskoe prostranstvo)*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Krasnodar, 2003.
10. Shvedavchenko A.I., Kudryashova V.A., Oganesyan M.V., Rizaeva N.A. *Problemy prepodavaniya anatomii na sovremennom `etape. Morfologiya*. 2017; T. 151, № 3: 116.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00750

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Psychology of DSPU (Makhachkala, Russia),*
E-mail: nazaralievismail@yandex.ru
Gadzhimagomedova T.G., *senior teacher, Faculty of Special (Defectological) Education, DSPU (Makhachkala, Russia),*
E-mail: nazaralievismail@yandex.ru
Ibragimova R.Yu., *senior teacher, Faculty of Special (Defectological) Education, DSPU (Makhachkala, Russia),*
E-mail: nazaralievismail@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AS A FACTOR IN PREPARING FOR SCHOOL. The article discusses modern approaches to the urgent problem of readiness for schooling. The authors disclose it from the perspective of the connection of these two links of a single educational system, in which the question of a more complete use of the features of each development period, with all the possibilities inherent in each of them, can be successfully resolved. One of the ways to improve education is to deepen the content of upbringing and education, and the second way is to consider improving the methods of education and training of children of preschool age.

The authors conclude that the data suggest that a child entering school must have a certain level of interpersonal relationships, i.e. that he or she has a sufficient need to communicate with his peers and that a preschooler can build their relationships with them properly.

Key words: **objective activity, interpersonal communication, self-esteem, activity.**

В.К. Агарагимова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: nazaralievismail@yandex.ru
Т.Г. Гаджимагомедова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: nazaralievismail@yandex.ru
Р.Ю. Ибрагимова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: nazaralievismail@yandex.ru

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В статье рассматриваются современные подходы к актуальной проблеме готовности к школьному обучению. Авторы раскрывают ее с позиции связи этих двух звеньев единой образовательно-воспитательной системы, при которой может быть успешно решен вопрос о более полном использовании особенностей каждого периода развития со всеми присущими каждому из них возможностями. Одним из путей совершенствования обучения является углубление содержания воспитания и обучения, а вторым путем необходимо рассматривать совершенствование методов воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста. Полученные авторами данные позволяют утверждать, что ребенок, поступающий в школу, должен обладать определенным уровнем межличностных отношений, т.е. у него должна быть развита потребность в общении со сверстниками, а также умение правильно строить отношения с ними.

Ключевые слова: **предметная деятельность, межличностное общение, самооценка, активность.**

Требования к выпускнику дошкольного образовательного учреждения предусматривают сформированность определенных волевых и эмоциональных качеств личности, обеспечивающих эмоциональное благополучие среди сверстников, а также успешность в различных видах деятельности: игровой, трудовой, учебной [1 – 9].

Мы поставили задачу изучить взаимосвязь самооценки с активностью ребенка старшего дошкольного возраста, с его стремлением развивать в себе те или иные личные качества, а также то, каким образом самооценка способствует работе над собой, т.е. причины возникновения того, что ребенок из объекта становится субъектом воспитания, по возможности проникнуть в суть данного явления и найти способы управления им.

Исследование проводилось в подготовительных группах трех дошкольных учреждений г. Махачкалы Республики Дагестан. Основными методами исследования были наблюдения, беседы, естественный эксперимент и создание экспериментальных ситуаций. Были отобраны дети, в поведении, поступках и взаимоотношениях которых наиболее ярко выступали компоненты интересовавших нас качеств личности.

Полученные первоначальные данные показали, что дети старшего дошкольного возраста по критическому отношению к окружающим людям и самим себе стоят на разных уровнях развития. Мы выделили три основных уровня.

К первому уровню отнесли тех детей, которые знают правила поведения, нормы взаимоотношений, знают о некоторых качествах личности, но все это не стало для них критерием оценки и самооценки. Они как бы безразличны к поведению окружающих, мало задумываются над содержанием жизни сверстников, не умеют критически оценивать их, а также и самих себя. Это дети, которые в беседе чаще всего молчат, мало играют в коллективные игры, любят уединение.

Ко второму уровню мы отнесли детей, умеющих критически относиться к окружающим, но не способных критически оценивать себя, свое поведение и поступки. Эти дети устанавливают связи между действиями и поступками своих товарищей и социально-этическими нормами, а не качествами личности, при этом по отношению к сверстникам и в незначительной степени – к себе.

К третьему уровню мы отнесли детей, которые пользуются основными критериями социально-этических оценок, свободно устанавливают связи между действиями, поступками и качествами личности, проявляющимися в них, обнаруживают способность критически оценивать своих товарищей и самих себя.

С целью дальнейшего изучения были составлены характеристики детей, в которых отразились намеченные нами черты характера, отношения с детьми и взрослыми, интересы и наклонности, понимание установленных в детском саду правил и отношение к ним, умение критически оценивать окружающих, а также и себя, тенденции к изменению поведения под влиянием оценки и самооценки.

Одна из последующих частных задач состояла в том, чтобы выяснить конкретные представления детей о доброте, честности, смелости; установить, считают ли они себя добрыми, честными, смелыми; наличествуют ли у них эти качества, и обнаруживают ли они стремление развивать их, в чем оно выражается.

Мы исходили из соображения, что дети выявляют свои оценочные суждения в разного рода высказываниях по поводу действий и поступков в повседневной жизни, в процессе самостоятельной игровой деятельности, а также в беседах с близкими людьми, товарищами, родителями. В процессе наблюдений за взаимоотношениями детей все указанные проявления тщательно фиксировались и подвергались анализу. Кроме того, мы составили специальные вопросы, которые задавали детям в располагающей к беседе обстановке, старались выяснить их представления о названных выше нравственных качествах.

Анализ полученных материалов показал, что у 80% детей адекватные представления о доброте, четности, смелости и их антиподах.

Большинство детей (68%) обнаружили способность анализировать собственное поведение, критически относиться к своим достоинствам и недостаткам. Наиболее выраженная нравственная самооценка была связана с осознанием поступка, конкретного действия или отношения. Старшие дошкольники отмечают у себя отрицательные черты и качества (60%), в беседе заявляют о готовности исправиться, стать добрым, смелым, честным.

Работу по формированию и активизации детской самооценки мы проводили, руководствуясь существующим в дошкольной педагогики и психологии положением о том, что она возникает и развивается под влиянием оценки взрослых [4].

С этой целью воспитатели постоянно оказывали детям помощь в правильной, объективной оценке самих себя. Не прибегая к морализированию, анализировали факты их поведения, взаимоотношений, объективных результатов деятельности, показывали, чему они научились, чему еще следует научиться. Тем самым вызывали стремление задумываться над своим поведением, оценивать его, а через самооценку стимулировать желание совершенствовать себя. Использовали возникавшие возможности и создавали специальные ситуации, позволяющие ребенку сравнивать себя с другими детьми, сопоставлять свое поведение, деятельность и поступки с поведением и поступками других детей. Большое место в работе занимало сопоставление и сравнение с воспитателем, экспериментатором или любым авторитетным взрослым поступков детей.

Самооценка становилась осознанной, внутренне обоснованной по мере того, как ребенок овладевал сущностью этических понятий, приобретал в соответствии с ними умение анализировать поведение товарищей и свое собственное. Самооценка помогала понять соответствие поведения установленным нормам, соответствие своих возможностей своим же стремлениям.

На развитие самооценки и на ее основу, активизацию деятельности детей по сравнению поведения оказывает влияние оценка личных достоинств сверстника, к которому ребенок питает симпатию, с которым хочет играть, дежурить, чье расположение стремится заслужить, зарождающееся в старшем дошкольном возрасте общественное мнение [1; 2].

Последнее выступает в качестве нового стимула, способствующего развитию самооценки, делает ее устойчивой, объективной. Нарушение моральных взаимоотношений с взрослыми и товарищами отражается на самооценке, и она часто становится необъективной. Поэтому необходим систематический педагогический контроль и оценка поведения и поступков детей, которые подкрепляли бы знания детей о самих себе, способствовали формированию самосознания и самооценки, а осознание, переживание собственного морального роста поддерживает и развивает в ребенке активность, стремление совершать положительные поступки, делать добрые дела.

Деятельность процесса воздействия самооценки и активности по исправлению и совершенствованию поведения у разных детей разная: от одного – двух дней до трех – четырех недель. После этого требуется новое подкрепление. Зависит это и от типа высшей нервной деятельности, и от уровня воспитанности, и от многих других причин.

Следует особо подчеркнуть роль народных сказок в формировании у детей справедливого отношения к окружающим. В целях воспитания у детей старшего дошкольного возраста этого нравственного качества мы использовали дагестанские народные сказки и игры. В них отражены лучшие традиции гуманных норм человеческого общежития и устоявшиеся, проверенные веками национальные и общечеловеческие нормы нравственности [3; 5].

В этих целях мы использовали сказки «Хава-Ава и петушок», «Кацулай и Бацулай», «Гунуна и семь ветров», «Храбрый мальчик» и др. В них особенно отчетливо звучат темы справедливости, верности. Герои непосредственны в своих поступках, бесхитростны, они наделены чертами, в которых воплощены лучшие национальные нравственные традиции.

Работа по формированию у детей справедливого отношения к людям на основе чтения сказки и работа по прочитанному проводилась в четыре этапа.

Первый этап. Чтение народной сказки – воздействие художественных образов на чувства детей. Воспитатель использует богатые средства выразительного чтения, иллюстрации, стараясь усилить воздействие сказки на детей.

Второй этап. Несмотря на сильное влияние сказки, дети еще не могут без помощи педагога полностью осознать ее идею, содержание. Чтобы помочь им в этом, чтобы воспитать у дошкольников правильное отношение к прочитанному, а через него к окружающим, необходимо использовать беседу о прочитанном. В ней воспитатель раскрывает характер справедливых отношений героев, подчеркивает их справедливые поступки. Это вызывает у детей желание быть справедливыми в своих отношениях с окружающими, заботиться о людях, совершать добрые поступки.

Третий этап. Организация игровой и разнообразной практической деятельности детей с целью перевода приобретенных знаний в поступки и действия. Мотивы отношения («делаем добро» и т.д.) появляются на основе положительных эмоциональных отношений, возникавших у детей во время слушания сказки, бесед по прочитанному и в связи с прочитанным.

Четвертый этап. Помощь педагога детям в переводе единичных случаев проявления нового положительного отношения к людям в прочные правила поведения. Педагог широко использует коллективный труд детей, занятия. Игры,

оценку воспитателя и оценку коллектива. Меняются содержание и мотивы отношения, у детей появляется привычка говорить и поступать справедливо. Но все это еще непрочно, ограничено только теми отношениями и поступками, которые встречались в сказках.

Конкретная, но неустойчивая форма проявления справедливого отношения впервые появилась в проведении народных игр при распределении главных ролей, делении детей на команды и выполнении правил игры. Обнаруживалась реакция группы на поступки отдельных детей. Вначале она выражалась в частых жалобах, количество жалоб резко увеличивалось. Содержание жалоб постепенно менялось: в начале нашей работы дети видели только нарушения правил поведения, а к середине они стали замечать и несправедливость. Это выражалось следующим образом: «Нам читали, что добрые должны заступаться, а они обижают слабых» и т.д. На обучающем этапе появляются и детские замечания. Сначала они преследовали цель объяснить воспитателю и сверстникам, почему нельзя обижать друг друга, проявлять несправедливость. Такие пояснения детей закрепляли в них самих новые знания о положительном отношении к людям. Коллектив группы тоже стал реагировать на несправедливые поступки (нельзя драться, обижать слабых, отнимать чужое, выбирать себя и близких товарищей на главные роли в играх и др.).

Большую роль в этом сыграло использование разнообразных средств воспитательного воздействия, а главным образом – организация народных игр, условия которых позволяли детям упражняться в правильных поступках, что, в свою очередь, способствовало обогащению морального опыта детей. Моральные знания и опыт новых отношений, чувство удовлетворения, положительная оценка педагога и коллектива группы побуждали детей постоянно заботиться о людях, совершать добрые, справедливые поступки. К концу обучающего эксперимента особое значение приобретала роль коллектива группы. Процесс формирования у детей справедливого отношения к окружающим неодинаков. Одни скоро научились поступать справедливо, другие (с двойственным отношением: справедливые и несправедливые) тоже быстро поддались воздействию воспитателя, третьи (несправедливо относящиеся к окружающим и себе) требовали от педагога долгой, упорной воспитательной работы.

Полученные данные позволяют утверждать, что ребенок, поступающий в школу, должен обладать определенным уровнем межличностных отношений, т.е. чтобы у него в достаточной мере была развита потребность в общении со сверстниками, и чтобы дошкольник умел правильно строить свои отношения с ними.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Даудова П.А. Сюжетно-ролевая игра как средство адаптации детей-сирот дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 249 – 251.
2. Агарагимова В.К., Магомедова М.С. Повышение эффективности подготовки бакалавров социальной педагогики к психолого-педагогическому сопровождению учащихся сельских школ. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 251 – 253.
3. Болотина Л.Р. *Дошкольная педагогика*. Москва: Академия Проект 2005.
4. Короткова Н.А. *Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста.* Москва: Линка-Пресс, 2007.
5. Римашевская Л.С. *Технологии развития навыков сотрудничества у старших дошкольников.* Москва: Центр педагогического образования, 2007.
6. Сорокопуд Ю.В., Шкурко Н.М. *Педагогика и психология высшей школы:* учебное пособие для слушателей магистратуры, аспирантуры и бакалавриата. Москва, 2015.
7. Шаповаленко И.В. *Психология развития и возрастная психология*. Москва: Юрайт. 2013.
8. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.
9. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Agaragimova V.K., Daudova P.A. Syuzhetno-rolevaya igra kak sredstvo adaptacii detej-sirot doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 249 – 251.
2. Agaragimova V.K., Magomedova M.S. Povyshenie `effektivnosti podgotovki bakalavrov social'noj pedagogiki k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu uchaschihsya sel'skih shkol. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 251 – 253.
3. Bolotina L.R. *Doshkol'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya Proekt 2005.
4. Korotkova N.A. *Obrazovatel'nyj process v gruppah detej starshego doshkol'nogo vozrasta.* Moskva: Linka-Press, 2007.
5. Rimashevskaya L.S. *Tehnologii razvitiya navykov sotrudnichestva u starshih doshkol'nikov.* Moskva: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2007.
6. Sorokopud Yu.V., Shkurko N.M. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie dlya slushatelej magistratury, aspirantury i bakalavriata. Moskva, 2015.
7. Shapovalenko I.V. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya*. Moskva: Yurajt. 2013.
8. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
9. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00751

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Psychology of DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: nazaralievismail@yandex.ru*
Aslanbekova A.Kh., *senior teacher, Faculty of Special (Defectological) Education, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: nazaralievismail@yandex.ru*
Magomedova A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Special (Defectological) Education, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: nazaralievismail@yandex.ru*

STRUCTURAL AND CORRECTIVE APPROACH IN THE MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN. The article discusses current issues of the relationship of various areas of aesthetic education from the standpoint of corrective effects on preschoolers that contribute to the development of personality. The authors substantiate the concretization of the general task by a conditional logical model of the structure of aesthetic relations; its main parts, units, methods of action that children should master, identified three main substructures of this model. The authors conclude that in the pedagogical practice of pre-school institutions it is necessary to intensify the methods of leadership of the perception of fiction, changing certain situations, making unexpected and, thus, giving independent activities not only reproducing, but also creative; in-depth work on the perception of the content of literary works contributes to the formation of skills of independent creative artistic and speech activities, and the creative activity of children in turn has a beneficial effect on the deeper perception of artistic texts.

Key words: **corrective action, preschool age, model structure, moral education.**

В.К. Агарагимова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nazaralievismail@yandex.ru*
А.Х. Асланбекова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nazaralievismail@yandex.ru*
А.Н. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nazaralievismail@yandex.r*

СТРУКТУРНО-КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОДХОД В НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются актуальные вопросы взаимосвязи различных направлений эстетического воспитания с позиций коррекционного воздействия на дошкольников, способствующие развитию личности. Конкретизацией общей задачи авторы обосновали условную логическую модель структуры эстетического отношения; основные ее части, подразделения, способы действия, которыми дети должны овладеть, определили три основные подструктуры этой

модели. Авторы делают вывод о том, что в педагогической практике дошкольных учреждений необходимо активизировать приемы руководства восприятием художественной литературы, меняя определенные ситуации, внося неожиданные и, таким образом, придавая самостоятельной деятельности не только воспроизводящий, но и творческий характер; проведение углубленной работы по восприятию содержания литературных произведений способствует формированию навыков самостоятельной творческой художественно-речевой деятельности, а творческая деятельность детей, в свою очередь, благоприятно влияет на более глубокое восприятие художественных текстов.

Ключевые слова: **коррекционное воздействие, дошкольный возраст, структура модели, нравственное воспитание.**

Эстетическое воспитание неразрывно связано с формированием целостной личности ребенка, эмоционально окрашивает его нравственное поведение, активизирует умственные действия, способствует жизнерадостному мироощущению, физическому совершенствованию [1 – 9].

Эстетическое воспитание ребенка – сложное, многостороннее явление: оно включает деятельность взрослого, ребенка и средства, которыми достигаются положительные результаты. Взрослый передает детям художественный опыт, открывает им мир прекрасного, придумывает методы развития способностей ребенка, обучения его художественной деятельности, изучает его особенности [4; 7]. Ребенок активно приобщается к искусству, заинтересованно воспринимает его, стремится обследовать эстетические качества предметов, явлений природы, проявлять свое творчество в художественной практике. Средства, которыми пользуется педагог для эстетического развития детей, – это произведения искусства, эстетика быта, окружающая природа. Формы организации деятельности – целеустремленное, планомерное чтение на занятиях, участие ребенка в различных формах развлечений, праздников или самодеятельности. Личность ребенка формируется в условиях семьи, детского сада, в коллективе сверстников и взрослых.

Все компоненты эстетического воспитания тесно взаимосвязаны, хотя одни являются ведущими, определяющими, другие – более производными. Они воздействуют на личность каждого ребенка в целом, проходя сквозь призму его потребностей, интересов, возрастных и индивидуальных возможностей. Вот почему так важно требование комплексного подхода в воспитании, задача которого должна реализовываться с дошкольного возраста [1; 2]. Комплексный подход реализуется в условиях структурно-системных связей, его можно рассматривать в двух направлениях:

– установление связей детского сада как первого звена в системе народного образования с различными воспитательными институтами;

– осуществление всестороннего развития установления взаимосвязей между эстетическим и другими сторонами воспитания, в первую очередь нравственным; между эстетическим воздействием и развитием ребенка, происходящих в разных формах его эстетической деятельности.

В своем исследовании мы акцентировали внимание на втором направлении, то есть на педагогическом процессе, рассматриваемом в эстетическом аспекте. В целом признаками системного подхода в эстетическом воспитании являются следующие:

– целостность эстетического воспитания как подструктуры всестороннего воспитания и развития;

– определяющая роль задач воспитания, обучения в эстетическом развитии ребенка;

– совокупность всех средств воспитания и форм организации художественной деятельности ребенка при руководящей роли взрослых;

– взаимосвязь частей этой подсистемы.

Речь идет о личности ребенка, на формирование которой направлена вся эта система. Важно определить ведущие компоненты эстетического развития ребенка. Ведущим, как предполагалось, является эстетическое отношение к окружающему, которое является комплексом индивидуальных, избирательных связей личности ребенка с различными эстетическими качествами окружающей действительности в быту, искусстве, природе, обществе.

Значение эстетического отношения в развитии ребенка очень велико. Если ребенок, воспринимая и действуя по законам красоты, восхищается прекрасным, добрым, то решается основная задача нравственно-эстетического воспитания. Но осуществление эстетического воспитания детей дошкольного возраста на практике встречает определенные трудности. С целью конкретизации общей задачи разработана условная логическая модель структуры эстетического отношения: выделены основные ее части, подразделения и отмечаются те качества, способы действия, которыми дети должны овладеть. В целом намечены три основные подструктуры этой модели. Первая – способность эмоционального сопереживания, когда ребенок чувствует и действует в воображаемой ситуации, входит в художественный образ, так как он является соучастником переживаний в различных жизненных ситуациях, требующих эстетических действий. Ведущими качествами являются эстетические эмоции и интересы. Характер руководства косвенный, направленный на создание благоприятной атмосферы. Поэтому педагог должен не только знать правила, методы руководства, он должен быть артистом, мотивирующим детей, наполняющим их эстетической радостью. В воспитании эстетических чувств сила образного слова иногда превосходит правильные, обоснованные, но сухие доказательства. На фоне эмоциональных переживаний зарождаются и развиваются детские художественные интересы и потребности к доступному им преобразованию окружающего. В целом у детей формируется нравственно-эстетическая воспитанность, входящая в структуру эстетического отношения.

Вторая подструктура включает в себя способность к самостоятельному совершенствованию в усвоении художественного опыта, в усвоении способов поисковых действий в процессе обучения. Теория дошкольного обучения постоянно развивается и совершенствуется. Если указать на наиболее типичные черты современного обучения, то это воспитывающий, развивающий его характер, что применительно к художественному обучению выражается в следующем:

– эмоциональная настроенность атмосферы обучения, деятельность волнует, радует, вызывает интерес, побуждает к поискам;

– установка на сознательно-ориентировочные действия ребенка (вслушайся, рассмотри, оцени и т.д.);

– самоконтроль в практических действиях (насколько правильно изобразил, пропел, передал характер в движении, действии и др.);

– ориентировка на самостоятельные действия (выбери способы колористического композиционного решения замысла в рисунке, спой без музыкального сопровождения, вспомни сам последовательность движений в танце и т.д.);

– творческие поисковые действия (вырази в вопросе радость, удивление, огорчение, сочини свою сказку, спой свою песенку, придумай сюжет для рисунка и т.д.).

Комплекс методов и приемов, применяемых в обучении, осуществляется в динамике – от точного выполнения по показу, по инструкции к все более выраженным самостоятельным и творческим действиям. Эстетическое отношение находится в непосредственной связи с уровнем развития способности самосовершенствоваться. Показатели развития – перенос и применение усвоенных способов в новых условиях, в самостоятельной деятельности, а также в других видах художественной деятельности. В целом у детей воспитывается способность к обучаемости именно в художественной деятельности.

Третьей подструктурой являются специальные художественные способности, первые проявления художественной оценки, вкуса. Целостный подход к воспитанию эстетического отношения не исключает развития специальных способностей:

– чувства композиции, цвета, формы в изобразительной, декоративно-прикладной деятельности;

– мелодического, ритмического слуха, чувства лада в музыкальной деятельности;

– поэтического слуха, выразительной интонации, мимики, движений в театрально-речевой деятельности;

– творческих способностей при исполнительской и продуктивной художественной деятельности;

– способности оценивать произведения различных видов искусства, качество исполнения.

В целом уровень развития художественных способностей, первоначальных проявлений вкуса может рассматриваться как индикатор состоявшегося художественного развития. Нет необходимости доказывать зависимость становления и формирования эстетических отношений от уровня художественного развития.

Если процесс формирования средствами искусства эстетического отношения ребенка к действительности протекает непрерывно и планомерно, то оно становится неотъемлемым качеством его личности.

Проиллюстрируем на примере влияния восприятия художественной литературы на художественно-речевую деятельность детей. Известно, что в дошкольном возрасте происходит активный процесс восприятия художественной литературы. Этот процесс прямо и косвенно воздействует на формирование личности ребенка, на его речевую деятельность. Основной задачей исследования было выявление процесса трансформации литературного материала, усвоенного детьми в условиях деятельности, возникающей по их инициативе. Исследование проводилось в детском саду № 85 г. Махачкалы. Оно проходило в форме записей рассказов детей в условиях игровой ситуации «посылка письма». Затем велись систематические, повседневные наблюдения за деятельностью детей и отмечались особенности самостоятельного проявления детей.

Началом работы послужило занятие, на котором дошкольники должны были написать письмо детям селения Кубачи, известного на весь мир как аул златокузнецов. Предложение воспитателя написать письмо на тему «Наш детский сад» побудило детей к составлению творческих рассказов. Прослушав несколько рассказов, педагог предложила детям выбрать самый удачный и «продиктовать» его коллективно. Завязалась интересная переписка, которая увлекла, захватила детей. Эти письма обогатили и уточнили знания детей о жизни мастеров в Кубачи, об их занятиях, декоративно-прикладном искусстве, прославившем их на весь мир. С другой стороны, дошкольники с удовольствием рассказывали о жизни в детском саду, о своем селе, родном крае.

Мы предложили воспитателю сделать два альбома рассказов детей: один – составленный из полученных писем, и другой, куда входили копии отправленных писем, а также лучшие рассказы дошкольников на предложенные темы.

Это задание дало возможность использовать различные формы художественной деятельности детей: составление рассказов на предложенную тему; обмен сувенирами; оборудование уголка «Кубачи – аул златокузнецов», где проводились творческие игры; оформление альбомов рассказов, украшенных рисунками; тематические театральные постановки по мотивам рассказов о Кубачи дагестанских детских писателей.

Таким образом, деятельность детей вышла за рамки художественно-речевой деятельности. Она приобрела синтезирующий характер. Создавая игровую ситуацию «посылка письма», мы побудили детей к интересным творческим проявлениям. Влияние этой работы сказывалось на творческой деятельности детей в течение длительного времени. Таким образом, подтверждена взаимосвязь творческой изобразительной и словесной деятельности. В процессе словесной творческой деятельности дети, опираясь на наглядный образ, сумели изобразить конкретный эпизод, который вызвал у них определенные эмоции, напомнил знакомые художественные и словесные образы, элементы из соответствующей сказки.

Но самостоятельные рассказы детей еще недостаточно удачны, поэтому мы предложили воспитателю, а он, в свою очередь, детям, составить альбом рисунков на сюжеты знакомых сказок и продолжить работу. На наш взгляд, ценным в сочетании литературной и изобразительной деятельности является то, что устанавливается определенная межпредметная связь, которая заключается в том, что под влиянием литературного произведения дети зарисовывают сказочные персонажи, передают их характерный облик, наиболее выразительные черты, создают определенные сюжеты. Это активизирует опыт, который они получили от восприятия сказки. Далее им предлагалось составить самостоятельный творческий рассказ, опираясь на опыт восприятия, но уже отсроченного, самой сказки, а также на свои рисунки, в которых уже выражены какие-то личные отношения к сказке – впечатления, которые они получили, качества, которые им запомнились и показались особенно приметными.

Проведенная работа убедила нас в следующем. Во-первых, очень важно вызвать эмоциональное отношение в процессе непосредственного восприятия литературных произведений, пробудить желание отразить их в своей деятельности.

Во-вторых, деятельность ребенка не носит характер точного восприятия того, что он воспринял, к этому мы не стремились; наоборот, важно, что ребенок перестраивает в своем творческом воображении услышанный сюжет, событие и находит новые формы отражения, иногда даже меняя вид искусства.

В-третьих, необходимо в педагогической практике дошкольных учреждений активизировать приемы руководства восприятием художественной литературы, меняя определенные ситуации, внося неожиданные и, таким образом, придавая самостоятельной деятельности не только воспроизводящий, но и творческий характер.

В-четвертых, проведение углубленной работы по восприятию содержания литературных произведений способствует формированию навыков самостоятельной творческой художественно-речевой деятельности, а творческая деятельность детей, в свою очередь, благоприятно влияет на более глубокое восприятие художественных текстов.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Валиева П.О., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 5 (54): 6 – 8.
2. Атемаскина Ю.В., Богословец Л.Г. *Современные педагогические технологии в ДОУ.* Санкт-Петербург, 2001.
3. Безрукова В.С. Педагогика. *Проективная педагогика*. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
4. Мухина С.А., Соловьева А.А. *Нетрадиционные педагогические технологии в обучении*. Ростов-на-Дону, Феникс, 2004.
5. Сорокопуд Ю.В., Шкурко Н.М. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие для слушателей магистратуры, аспирантуры и бакалавриата. Москва, 2015.
6. Шаповаленко И.В. *Психология развития и возрастная психология*. Москва, 2013.
7. Щуркова Н.Е. *Практикум по педагогической технологии*. Москва: Педагогическое общество России, 1998.
8. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
9. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. Гуманитарные. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Agaragimova V.K., Valieva P.O., Ibragimova R.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvivayuschej podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 5 (54): 6 – 8.
2. Atemaskina Yu.V., Bogoslovec L.G. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii v DOU*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Bezrukova V.S. Pedagogika. *Proektivnaya pedagogika*. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1996.
4. Muhina S.A., Solov'eva A.A. *Netradicionnye pedagogicheskie tehnologii v obuchenii*. Rostov-na-Donu, Feniks, 2004.
5. Sorokopud Yu.V., Shkurko N.M. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie dlya slushatelej magistratury, aspirantury i bakalavriata. Moskva, 2015.
6. Shapovalenko I.V. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya*. Moskva, 2013.
7. Schurkova N.E. *Praktikum po pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1998.
8. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
9. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. Gumanitarnye. 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 796 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00752

Magomedov R.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*
Popova M.R., *senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: magma85@mail.ru*
Makhnovskaya N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: 63nadegdamaxno@mail.ru*

TEACHER OF PHYSICAL CULTURE IN DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article focuses on an urgent problem of modern role and place of a physical education teacher in a secondary school. When the educational events took place in 2020, the global community is concerned about the pandemic (COVID-19), non-professionals intervene in educational processes, and even employees of various foresight programs. The paper studies the implementation of the national system of professional growth of teachers in the period of digitalization of education. The contradiction between the requirements of the Federal State Educational Standard (GEF) and the real situation in pedagogy are discussed. The solution to the health problem in a digital educational environment is possible only if the physical education teacher, along with the correct and sufficient in volume and intensity of physical activity, systematically fulfills the commandments of maintaining health.

Key words: **physical education, electronic digital environment, digitalization of educational process, health of nation.**

Р.Р. Магомедов, *д-р пед. наук, проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*
М.Р. Попова, *ст. преп., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: magma85@mail.ru*
Н.В. Махновская, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: 63nadegdamaxno@mail.ru*

УЧИТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме – современной роли и месте учителя физической культуры в общеобразовательной школе. Анализируются педагогические события, происходящие в 2020 году, когда мировое сообщество накрыла пандемия (COVID-19), и в образовательные процессы вмешались непрофессионалы, тем более сотрудники различных форсайт-программ. Исследуются вопросы внедрения национальной системы профессионального ро-

ста педагогических работников в период цифровизации образования, причины противоречий между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и реальным положением дел в педагогике. Авторы отмечают, что решение проблемы здоровья в цифровой образовательной среде возможно только при том условии, если учитель физической культуры наряду с правильной и достаточно по объёму и интенсивности двигательной активностью будет систематически выполнять заповеди сохранения здоровья.

Ключевые слова: **физическая культура, физическое воспитание, электронная цифровая среда, цифровизация образовательного процесса, здоровье нации.**

Девять больных придут к одному здоровому и скажут, что он болен, потому что он не такой, как они!
Св. Антоний

Цифровизация обучения – это неизбежное наступление эпохи плюрализма, релятивизма, разновидности постмодернистских принципов педагогики и, несомненно, формирование антипедагогики. Последняя, возможно, в радикальной цифровой форме отвергает воспитание и образование человека человеком. Отдельные идеи служения *«злу, антихристу, разрушителю, сатане, бесу»* – ортодоксальный бред в педагогическом образовании и многое другое, к чему призывает либеральное сообщество, заставляет современное учительское движение России задуматься. Учить детей, чтобы они вставали на колени, в нашей стране принято только перед Богом, флагом России, Родиной, знаменем Победы и перед родителями. Ещё Петр Чаадаев, русский философ и либерал, который спорил с А.С. Пушкиным, говорил о том, что «русский либерал – бессмысленная мошка, толкущаяся в солнечном луче. Солнце – это Солнце Запада». Ортодоксальные события, происходящие сегодня современном мире, планы ООН (UNITED NATIONS NEW WORLD ORDER) по формированию «нового мирового порядка» приводят к тому, что нас приглашают западные политики пойти погреться под этим «Солнцем». Мы должны знать и понимать, что это попытка нас, россиян, поставить на колени в глобальном смысле, когда нам навязали Конституцию в девяностых годах XX столетия. История развития государства российского все расставляет по своим местам. Свидетелями этого мы стали первого июля 2020 года, когда проголосовали за новые поправки к Конституции РФ [1 – 6].

Однако мы хотим знать, насколько мы будем зависимы от цифры, насколько наши данные будут защищены, где границы того, что нам полезно, а что вредно, как цифровой миропорядок будет влиять на наши взгляды на годы вперед? Технологии и образовательные события в мире идут семимильными шагами. Естественно, современный учитель и педагогическое сообщество не может развиваться с *«гусиным пером»* и ездить *«на телеге»* – так человеческому сообществу далеко не уехать, если будут сопротивляться эпохе современного времени.

Только ленивый сегодня не обсуждает высказывания Г.О. Грефа (председателя Правления СБ РФ) на Петербургском международном экономическом форуме в 2019 году о системе современного образования людей, об изменении традиционной модели образования, онлайн-образования в России. В так называемом проекте «Образование 2030», который нам предлагают наши «друзья», разработанном для россиян Международной организацией экономического сотрудничества и развития (ОРЭР), в которую входят 37 государств, в том числе все страны НАТО, о российских ученых, педагогах-разработчиках и речи нет. Так, некий Британский еженедельник «The Economist» объяснил нежелательность приема России в ОЭСР «антизападной направленностью политики Кремля». «…Нет ни одной причины, которая заставила бы нас отказаться от приоритетности обучения школьников. Угроза распространения коронавируса стала дополнительным стимулом для скорейшего внедрения цифровой образовательной платформы. Сложности представляют нам новые возможности…», – таковы высказывания Г.О. Грефа, которые цитируют из любых ему подконтрольных медиасредств массовой информации.

В проекте «Образование 2030», в разделе «Смерть форматов» новые реформаторы предлагают нам к 2025 году уничтожить диплом об окончании учебного заведения; систему научных журналов и стандарты цитирования; существующую систему управления интеллектуальной собственностью; авторские учебники и др., а к 2035 году должны будут «умереть» общеобразовательная школа, исследовательский университет, текст (книга, статья) как доминирующая форма знаниевой коммуникации. Приоритеты должны быть отданы онлайн-платформам, а одна из личных целей Г.О. Грефа – ликвидировать экзамены. Наши «доброжелатели» прогнозируют нам «черного лебедя», неожиданные событиях, которые могут всё поменять: в 2015 – 2025 гг.: неожиданные ИКТ, био-, нано-, когнитотехнологии; глобальный экономический кризис в связи с новой «кондратьевской» волной; угрозой войны с Китаем; в 2022 – 2027 гг.: угроза распада России; в 2015 – 2030 гг: «Виртуальный халифат» как альтернативный геополитический проект и др. [1].

В программе, которую нам предлагают западные политики и российские банкиры не заложено то, что должно сохранять и преумножать суверенитет страны. Нам прогнозируют ***«элиту»***, которая должна иметь образование – ручное, и остальных людей – ***«цифровиков»***. Возникает вопрос, так кто же их уполномочил вклиниваться в образование, в медицину, в сферу социального управления, физическую культуру и спорт методами цифробесия? Вот только ученики от таких «образовательных реформ» на доске в классе мелом напишут слово ***«АБРАЗАВАНЕЕ»,*** а не ***«ОБРАЗОВАНИЕ»***. Не пора ли нам серьезно задуматься, куда и в какую сторону нам указывают образовательную дорогу наши «партнёры»?

Дальнейшие комментарии и прогнозы излишни. Наше мнение такое: недопустимо, чтобы в образовательные процессы вмешивались непрофессионалы, а тем более сотрудники форсайт-программы под предводительством главы Сбербанка РФ. Народный учитель России профессор РГПУ Сергей Рукшин в программе «Накануне. RU» сказал следующее: «Я очень плохо отношусь к тому, что в образовательные процессы вмешиваются непрофессионалы. К сожалению, сейчас, после пусть неудачного, пусть вынужденного, но применения дистанционных технологий, вмешательство непрофессионалов в образование становится все больше и больше. Вмешательство непрофессионалов и торжествующий непрофессионализм вообще очень опасны». Россия и её регионы живут настоящим, в частности принимаются меры по реализации национального проекта «Образование». Среди мероприятий можно отметить согласование и утверждение модели организационно-правовых форм федеральных проектов «Учитель будущего», «Цифровизация образования», «Успех каждого ребенка» и др.; утверждение медиаплана информационного сопровождения; согласование и утверждение типового дизайн-проекта и зонирования; формирование и согласование перечня оборудования для их оснащения; закупка, доставка и наладка оборудования в области физической культуры и спорта и др.

Национальным проектом «Образование» (федеральный проект «Учитель будущего») предусматривается внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников. К 2024 году планируется вовлечь в национальную систему профессионального роста педагогических работников не менее половины учителей общеобразовательных школ, в том числе и учителей физической культуры. Не менее 10% педагогов пройдут добровольную независимую оценку профессиональной квалификации. Не менее 50% педагогических работников системы образования повысят уровень профессионального мастерства в форматах непрерывного образования [6].

Учителя физической культуры в возрасте от 20 до 35 лет будут вовлечены в различные формы поддержки и сопровождения в первые годы работы, что позволит создать условия для профессиональной и социально-бытовой адаптации педагогических работников, привлечь и закрепить в общеобразовательных организациях лучших выпускников педагогических вузов, обеспечить баланс состава педагогических коллективов и преемственность традиций российской школы.

Роль преподавателя физического воспитания в информационном обществе меняется: он перестает быть авторитарным и единственным источником знания, становится руководителем и помощником обучающихся в образовательном процессе. В процессе формирования цифровой образовательной среды по дисциплине «Физическая культура» наибольшее значение имеет не то, что ученик использует новые цифровые технологии в сфере физической культуры и спорта, а то, как это использование способствует повышению его образования и формированию физической культуры личности.

В.Г. Белинский – русский критик, публицист, философ – говорил, что без стремления к новому нет жизни, нет развития, нет прогресса. Слова эти сказаны очень давно. Тогда о компьютерных технологиях никто и не помышлял. Но эти слова о нём, о современном учителе, об учителе физической культуры, который стремится вперёд, который готов осваивать всё новое, инновационное и с успехом применять на практике.

Информатизация учебного процесса – одна из важнейших задач современного образования. Она связана с развитием наукоемкой базы учебных заведений, переподготовкой учителей и их адаптацией к новейшим системам обучения, использованием современных компьютерных технологий, являющихся принципиально новым средством обучения и мощным инструментом познания, что, в свою очередь, требует развития и качественного улучшения методов и организационных форм обучения физического воспитания человека.

В настоящее время наблюдается все большее увеличение влияния медиатехнологий на человека. Поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий на телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают большое внимание на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Ранее информацию по любой теме молодой человек мог получить по таким каналам, как учебник, справочная литература, лекция учителя, конспект урока, практическое занятие по физической культуре или внеклассная (внеурочная) спортивная тренировка в каком-либо виде спорта.

Но сегодня, учитывая современные реалии, учитель физической культуры должен вносить в учебный процесс новые методы подачи информации. Мозг ученика, настроенный на получение знаний в форме развлекательных программ по телевидению, гораздо легче воспримет предложенную на уроке физической культуры информацию с помощью медиасредств. Необходимо научить каждого ученика за короткий промежуток времени осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромные массивы информации. Очень важ-

но организовать процесс физического воспитания так, чтобы ребенок активно, с интересом и увлечением работал на уроке физической культуры, видел плоды своего труда и мог их оценить. Минимальная оснащённость спортивных залов, из оборудования на уроке – тексты, учебник, тетрадь, в лучшем случае – разрезные карточки для индивидуальной работы, опорные схемы.

На сегодняшний день наблюдается недостаточное использование образовательного, развивающего, воспитательного ресурса цифрового обучения как средств физического воспитания учителями физической культуры, так и они не готовы к эффективному использованию опыта традиционной педагогики в области спортивных игр и состязаний в социально-педагогической практике и физкультурно-оздоровительной работе. В настоящее время на помощь учителю физической культуры пришли информационно-коммуникационные технологии, которые дают возможность оживить урок, вызвать интерес к предмету, лучше усвоить материал.

Тем не менее, актуальность нашего исследования обусловлена рядом противоречий между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и реальным положением дел в образовательном учреждении (табл. 1) [4; 5].

Таблица 1

Противоречия между реальностью образования и ФГОС

Требования ФГОС	Реальное положение вопроса
Формирование жизненно важных двигательных умений и навыков	Отсутствие интереса и осознания жизненной необходимости знаний по предмету «Физическая культура»
Воспитание ценностных ориентаций на физическое совершенствование личности	Недостаточная сформированность фундаментальных знаний по предмету «Физическая культура»
Формирование потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями	Недостаточная двигательная активность и низкий уровень потребности в занятиях физической культурой и спортом.
Укрепление здоровья школьников и содействие гармоничному развитию физических качеств в соответствии с возрастом ребенка	Снижение показателей здоровья учащихся от класса к классу

Актуальность, необходимость разрешить противоречия в представлениях большинства специалистов общего физкультурного образования трактуется очень широко. В самом широком понимании в него входит все, что происходит на учебных занятиях по физической культуре: например, спортивные, подвижные игры; подтягивание на высокой или низкой перекладине; приседания; сгибание и разгибание рук в упоре и т.п., то есть в представлениях большинства учителей-предметников *«упал отжался* – и *мастер спорта!»*. По нашему мнению, нельзя смешивать понятия: «двигательная подготовка» и «общее физкультурное образование», а на текущий момент – «общее цифровое физкультурное образование». Под понятием «общее цифровое физкультурное образование» в его подлинном смысле должно подразумеваться, прежде всего, предоставление, освоение, осмысление специальной информации о физической культуре и спорте; воздействие на интеллект и психику занимающихся физической культурой (гимнастическими упражнениями) и спортом.

Актуальная и необходимость работать и соответствовать многим цифровым технологиям (электронные платформы: «e-Tutorium», «Zoom», Облако mail.ru, WhatsApp, Viber, Telegram, Skype, Facebook Messenger и др.) присуща настоящему учителю физической культуры. Позволит ли возникшая в настоящее время (COVID-19) проблема цифровой образовательной среды в области физической культуры расширить возможности образовательной среды при формировании теоретической и практической физической культуры школьников? Ведущая идея решения проблемы удаленного, дистанционного обучения – формирование образовательной среды, способной превратить компьютер из главного врага здоровью современного школьника в союзника учителя физической культуры в деле борьбы за здоровье.

В свое время великий ученый Альберт Энштейн говорил о том, что *«если вы хотите вести счастливую жизнь, вы должны быть привязаны к цели, а не к людям или к вещам»*. Целью российской отечественной системы физического воспитания является содействие формированию основ физической культуры личности (ФКЛ) как важнейшего условия укрепления здоровья людей, формирования разумного, достойного облику современного человека, образа жизни.

Цифровая среда, формируемая учителем физической культуры: демонстрационные программы для наглядности учебного материала; информационно-справочные материалы; контролирующие программы для мониторинга знаний; дидактические материалы. Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, составленный учителем физической культуры при помощи цифровой образовательной среды активизирует подбор индивидуального комплекса физических упражнений; включает учащихся в исследовательский поиск, в теоретическое освоение нового материала; решение учебно-практических задач; расширение кругозора ученика, информированности его в сфере физического воспитания и мире спорта; самостоятельное изучение своих физических возможностей и отслеживание динамики своего развития. К аспектам использования информационной среды относятся следующие: подготовка к олимпиадам; выполнение домашнего задания; контроль и мониторинг знаний учащихся; организация самостоятельной работы учащихся (электронные образовательные ресурсы); тренировка внимания, памяти, мышления учащихся; проведение интегрированных уроков по методу проектов; использование интерактивного демонстрационного материала; организация исследовательской деятельности учащихся.

Эффективность использования цифровой среды заключается в возможности ориентировать учебный процесс на каждого обучаемого; разнообразить и комбинировать средства воздействия на обучающихся; повышает мотивацию обучающихся к учению, эффективность и качество процесса обучения.

В решении проблем цифровизации трудно переоценить роль подлинного и полноценного общего образования в области физической культуры и спорта с целью ликвидации перегибов и парадоксов, свидетельствующих о недостаточном понимании проблем, связанных со здоровьем, учащейся молодежью.

Результаты исследований В.П. Лукъяненко (2020) и научно-исследовательских лабораторий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» «Антропология детства» и «Адаптивная физическая культура в условиях реализации образовательных программ» (2020) подтверждают неоднозначную позицию, которую занимают многие современные руководители различных образовательных организаций Северо-Кавказского федерального округа (СКФО). На один из вопросов ученых: «Какой основной результат функционирования образовательной системы?» был получен ответ: «Здоровье детей» – 87,7% из числа респондентов, а это директора, завучи общеобразовательных школ и руководители городских комитетов образования. На наш взгляд это или *популизм и ханжество*, или *непонимание* разницы между заботой о главной ценности человеческой жизни – *здоровье* и *целью образования*, достижение которой не должно отрицательно влиять на состояние здоровья учащихся.

Очередной парадокс заключается в требовании многих специалистов, а это 77,5% респондентов исследования, рассматривать в качестве главных критериев эффективности цифрового образования в области физической культуры и спорта и работы учителей физической культуры общеобразовательных школ следующие: показатели здоровья учащихся; статистика заболеваний школьников; необходимость поставить заработную плату учителей физической культуры в прямую зависимость от вышеперечисленных показателей [2; 3].

Следовательно, те, кто предполагает наличие прямой и определяющей зависимости состояние здоровья детей от двигательной активности на учебных занятиях по физической культуре, либо откровенно лукавят, либо не представляют себе всей глубины и масштабности данной проблемы, а тут ещё у всего мирового сообщества возникли проблемы, связанные с «COVID-19» и цифровизацией образования.

Здоровье нации – сложнейшая и стратегически важная государственная проблема. Обусловливающие её причины социального, медицинского, биологического, геополитического, генетического характера делают совершенно очевидным тот факт, что проблему здоровья нельзя решить лишь путем интенсификации двигательной активности на учебных занятиях по физической культуре или цифровизации образования.

Таким образом, успешное решение проблемы здоровья и цифрового обучения возможно только при условии, если учитель физической культуры, наряду с правильной и достаточной по объёму и интенсивности двигательной активностью, будет систематически выполнять и остальные заповеди сохранения здоровья: правильно питаться; правильно дышать; правильно расслабляться; правильно беречься; правильно думать в процессе использования цифровых технологий в образовании.

Учитель физической культуры должен ***хотеть*** это делать; ***знать***, как правильно это делать; ***уметь*** реализовать свои потребности и знания в своей практикой деятельности в процессе самосовершенствования. Роль и место учителя физической культуры в цифровом обучении заключается в том, чтобы учить своих подопечных приобретать ***«знания»*** о том, как сохранить здоровье, ***«умения»*** его приобретать и преумножать эти компетенции. Решение этих важнейших задач должно быть главным содержанием учебной работы по физической культуре в системе цифрового образования России.

Библиографический список

1. *БесогонTV «Ich/Wir. Besogon»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=RzVnhhl9Z2E&t=1639s
2. Лукьяненко В.П. Проблемы, противоречия и парадоксы учебного предмета «Физическая культура». *Педагогика*. 2020; № 3: 10 – 16.
3. Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С. *Методическая компетентность будущего учителя физической культуры*: монография. Ставрополь, 2016.

4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (по направлению подготовки 44.03.01 Педагогические науки степень «бакалавр»)*. Available at: http://fgosvo.ru /uploadfiles/ FGOS%20VO%203++/ Bak/ 440301_B_3_16032018.pdf
5. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон. Москва, 2014.
6. *Образование» – учитель будущего*. Национальный проект. Available at: http://www.edu54.ru/projects/npe/182682/

References

1. *BesogonTV «Ich/Wir. Besogon»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=RzVnhhI9Z2E&t=1639s
2. Luk'yanenko V.P. Problemy, protivorechiya i paradoksy uchebnogo predmeta «Fizicheskaya kul'tura». *Pedagogika*. 2020; № 3: 10 – 16.
3. Magomedov R.R., Kutepova L.S. *Metodicheskaya kompetentnost' buduschego uchitelya fizicheskoj kul'tury*: monografiya. Stavropol', 2016.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya (po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskie nauki stepen' «bakalavr»).* Available at: http://fgosvo.ru /uploadfiles/ FGOS%20VO%203++/ Bak/ 440301_B_3_16032018.pdf
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon. Moskva, 2014.
6. *Obrazovanie» – uchitel' buduschego*. Nacional'nyj proekt. Available at: http://www.edu54.ru/projects/npe/182682/

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00753

Malsagova M.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*
Alekseeva A.A., *teacher, Department of Oriental Languages and Cultures, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*
Mestoyeva E.A., *senior teacher, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*

SOME ASPECTS OF STUDENTS' NEURODIDATICS. In the article proposed for the general pedagogical public, the descriptive analysis of some aspects of the neurodidatics of students is offered: their mental activity, communication, criteria for choosing a profession. Theories of youth are named, the peculiarities of the thought activity and gender specificity have been revealed. In the framework of youth communication, its competences and components of the communication process are named, non-verbal means of communication are considered, levels of student communication are described. The problem of choosing a profession by young men and women is considered through the prism of lateral asymmetry of the brain and profession. The authors perform a descriptive analysis of the neurodidactic features of students: mental activity, communication, choice of profession.

Key words: **aspects of students' neurodidatics, thinking, communication, choice of profession, theories of youth, mental activity, competence and components of communication process, nonverbal means of communication, levels of communication, lateral asymmetry of brain, professiogram.**

М.Х. Мальсагова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: malsag06@mail.ru*
А.А. Алексеева, *преп., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: malsag06@mail.ru*
Е.А. Местоева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: malsag06@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ НЕЙРОДИДАКТИКИ СТУДЕНТОВ

В предлагаемой широкой педагогической общественности статье выполнен дескриптивный анализ некоторых аспектов нейродидактики студентов: их умственной деятельности, общения, критериев выбора профессии. Названы теории юности, выявлены особенности мыслительной деятельности и гендерная специфика. В рамках юношеской коммуникации названы ее компетенции и компоненты коммуникативного процесса, рассмотрены невербальные средства общения, описаны уровни студенческого общения. Проблема выбора юношами и девушками профессии исследована через призму латеральной асимметрии головного мозга и профессиограммы. Авторами выполнен дескриптивный анализ нейродидактических особенностей студентов: умственной деятельности, общения, выбора профессии. В их совокупности они составляют базу для оптимизации обучения юношества в вузе.

Ключевые слова: **аспекты нейродидактики студентов, мыслительная деятельность, общение, выбор профессии, теории юности, умственная деятельность, компетенции и компоненты коммуникативного процесса, невербальные средства общения, уровни студенческого общения, латеральная асимметрия головного мозга, профессиограмма.**

Обучение в организациях высшего образования приходится на период юности [1]. В науке успешно сосуществуют разные теории юности: психологические, психоаналитические, биогенетические социологические. Психологические теории – персонологическая (Э. Шпрангер, Ш. Бюлер), гештальтпсихология (К. Левин, Ж. Пиаже и др.) – изучают закономерности психической эволюции, самосознание и внутренний мир юношества. Психоаналитические теории (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон и др.) рассматривают юность с позиции интернального/внутреннего развития индивида и личности, которое обусловливается социальной и культурной средой. Биогенетические теории (С. Холл, Э. Кречмер, К. Еонрад, А. Гезелл и др.) усматривают в юности эволюционный этап, детерминирующий последующее развитие человека. Социологические теории юности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник, Н.А. Логинова, В.Е. Смирнов, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.) ассоциируют ее с переходом от зависимого детства к ответственной и самостоятельной взрослости со свойственными ей ценностными ориентациями, социальными ролями. Все названные теории вносят лепту в нейродидактическое видение юности и ее особой социальной категории – студенчества.

Термин «студент» в переводе с латинского означает усердно работающий, овладевающий знаниями. Сложившаяся в XI – XII вв. эта социально-профессиональная категория юношества характеризуется, кроме обозначенных выше качеств, профессиональной направленностью образования, «противоречивостью внутреннего мира, сложностью нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности» [2].

Для студенческого возраста характерны наименьшие величины латентного периода реакций на словесные, простые и комбинированные сигналы, максимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков, возрастающие творческие возможности. Наивысшие скоростные показатели демонстрируют оперативная память, переключение внимания, решение вербально-логических задач. Иными словами, студенческий возраст демонстрирует наивысшие результаты мыслительной активности, подготовленные предшествующим биологическим, психологическим, социальным развитием. Сформированность мотивации, интенсивное формирование специальных способностей, обусловленных профессионализацией, сообщают этому возрастному периоду оптимум развития интеллекта и характера.

Студенчество более других социальных групп вписывается в нейродидактическую парадигму образования. Критериями такой включенности являются:

− образовательный − изменение личностных диспозиций в направлении осознания ценности образования, усиления учебной мотивации и творческой активности;

− информационный − вхождение в планетарное информационное пространство посредством компьютерной грамотности и пользования системой Интернет, владение ее коммуникационными технологиями, дистанционное образование;

− языковой − формирование языковой компетентности, коммуникативных норм общения, культуры мышления и речевого поведения.

Обучение в вузе требует достаточно высокого уровня мыследеятельности, в частности представлений, восприятия, памяти, внимания, владения логическими операциями, эрудированности. Классификацию студенческих характерологических черт предлагает Л.Д. Столяренко: 1) интеллектуальные черты (рассудительность, наблюдательность, гибкость ума), 2) волевые черты (инициативность, целеустремленность, решительность, выдержка), 3) эмоциональные черты (оптимизм, уверенность) [3]. Лабильность и сила нервной системы, обусловливающие скорость мыслительных реакций, коррелируют с интеллектуальными качествами и таким образом влияют на эффективность учебной деятельности.

В фокусе собственно нейродидактического исследования студентов – *особенности умственной деятельности, общение, профессионализация*. Проанализируем названные аспекты. Общие умственные способности студентов в их возрастном видении уже сформированы и приближены к деятельности зрелых

людей. Обогащение понятийного аппарата, владение сложными интеллектуальными действиями обусловливают устойчивость и эффективность умственной работы юношей и девушек. На этой основе оптимально развиваются специальные способности. Растущая дифференциация интересов усложняет и индивидуализирует структуру умственной деятельности.

Психологи (В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, И.С. Кон и др.) считают, что дифференциация умственных способностей у юношей выражена ярче, чем у девушек. Специализация и трудовая направленность интересов и способностей, их индивидуализация способствуют повышению степени самоподготовки. Теоретические знания облекаются в форму материала для самостоятельного изучения при написании рефератов и курсовых работ, подготовке домашнего задания. Возрастает объем памяти, концентрация внимания. На фоне логизации учебного материала совершенствуется абстрактно-логическое мышление.

Ярко проявляют себя формировавшееся ранее самосознание (осознание своей тождественности, психических свойств и качеств, собственного “Я” как активного, деятельного начала), самоидентичность (понимание генотипических проявлений своего темперамента и характера, адекватное восприятие поведения в обществе), самооценка. При этом образцы собственного “Я” сложны, неоднозначны и складываются из самонаблюдения, самосозерцания. Возрастает волевая регуляция. Осуществляется перестройка эмоциональной сферы.

В связи с этим нормы психического здоровья у студентов несколько отличаются от взрослых. У первых высок уровень тревожности, низок уровень самодостаточности, противоречиво переплетаются потребности в обособлении и аффилиации (принадлежность к какой-либо общности). Последнее качество наиболее ярко проявляется у юношей.

Показателем в основном сформированного сознания выступает сложившееся мировоззрение, позволяющее понять и оценить окружающий мир, выявить свое отношение к нему, определить личную систему ценностей и модель поведения. Показателем становления мировоззрения выступает познавательный интерес к принципам мироздания, универсальным законам природы и человеческого бытия. Мировоззренческие поиски сгруппированы вокруг смысла жизни и конкретизируются в жизненных планах. В связи с этим продуктивным мотивом формирования нейродидактической компетентности у студентов является тезис о масштабном генетическом потенциале человека и раскрытии в настоящее время малой толики его мыслительных способностей.

В период студенчества значительно возрастает социальная активность, основанная на пиковом развитии эмоционального интеллекта и его проявлениях: романтизме, энтузиазме, идеализме, завышении оценок и притязаний, гиперкритицизме, нетерпимости, категоричности. К синкретическим личностным чертам студентов А. Чарч и В. Лоннер [4] также отнесли пылкость (экстроверсию), дружественность. В связи с эти, мера реального участия студентов в жизни гражданского общества и государства ограничена, социальная зрелость наступает несколько позже.

Коммуникативные особенности во многом опосредованы гендерной спецификой. Общение у юношей предметно, инструментально, малоэкспрессивно, носит преимущественно групповой характер и направлено на поддержание статуса, сокрытие слабостей, подчеркивание достижений и высоких притязаний. Коммуникативный процесс у девушек более избирательный, личностно ориентированный, дружественный; он рассчитан на сокращение социального расстояния и психологическую близость с членами общества.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования максимально учтены названные нейрологические особенности студенческого возраста. Высшее образование (бакалавриат) разных специальностей устанавливает универсальные компетенции, в первых строках которых – системное и критическое мышление, коммуникация [5].

Возвращаясь к требованию Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования относительно формирования универсальных компетенций в области коммуникации, сошлемся на Г.М. Андрееву [6], которая в структуре общения выделяет три стороны: коммуникативную, интерактивную, перцептивную.

В коммуникативной (от лат.: *communicatio, communico* – связываю, обобщаю, общаюсь) стороне общение осуществляется посредством языка и предполагает обмен идеями, представлениями, чувствами и др. Коммуникативная функция общения включает кодирование, уточнение, транслирование и обмен информацией между субъектами общения.

Интерактивная (от англ.: *interaction* – взаимодействие) сторона общения предполагает регуляцию контактирования коммуникантов при однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения. Интерактивная сторона учитывает личностные качества коммуникативных партнеров и ответственна за их взаимодействие.

Перцептивная (от лат.: *perceptio* – представление, восприятие) сторона общения заключается в «угадывании» и прогнозировании действий собеседника с помощью механизмов идентификации, сравнения, апперцепции, рефлексии. Перцептивная функция общения раскрывается в восприятии и понимании друг друга коммуникантами, определении контекста речевого контактирования. Перцептивные навыки включают умение понимать психологические эффекты восприятия, управлять ими, «считывать» настроение партнеров по признакам вербальным и невербальным (использование неречевых знаковых систем).

Вербальная коммуникация использует знаковую систему естественного звукового языка. Речь одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника. Она тесно связана с мыслительной деятельностью человека, что лаконично и точно выражено Еврипидом: «Разум человека проявляется в ясности его речи».

Невербальные средства коммуникации выполняют в большинстве случаев значимую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в общении. Они включают следующие знаковые системы: паралингвистическую (качество голоса, его диапазон, тональность), оптико-кинетическую (жесты, мимика, пантомимика), экстралингвистическую (паузы, покашливание, плач, смех, темп речи), проксемику (пространственная и временная организация общения), визуальное общение, язык запахов. Усиливая или ослабляя вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации выражают намерение участников коммуникативного процесса.

В его структуре принято выделять следующие компоненты:

1) познавательный – представления о межличностной коммуникации, чертах толерантной личности;

2) поведенческий – проявление действий и поступков по отношению к людям разной интерсоциальной принадлежности, характеризующийся тактичностью, доброжелательностью и др.;

3) эмоционально-оценочный – отражение эмоционально-нравственных характеристик личности, проявляющихся в убеждениях, чувствах, оценочных суждениях, аффектах.

У студентов общение осуществляется на разных уровнях: конвенциональном, стандартизованном, деловом, игровом. По мнению Д. Лезерса [7], некоторые характеристики речи (тембр голоса, его высота и громкость, особенности произношения, темп речи, смех, паузы, вздох и др.) относятся к системе невербального общения.

Последнее непосредственно связано с мышлением. Функции и академическая специфика невербального общения исследовались С.А. Должниковой, Т.А. Ладыженской, Е.А. Петровой, Н.В. Федоровой. К характеристикам названного вида общения В.А. Лабунская [8] отнесла невербальное поведение и невербальные коммуникации для формирования образа партнера. Методы и формы невербального общения направлены на адекватность и выразительность, экспрессию в единстве с мотивационной, интеллектуальной, предметно-практической, эмоциональной сферами.

Невербальные средства общения традиционно классифицируют сообразно сенсорным системам: оптической, акустической, кинестетической, ольфакторной [8, с. 87 – 89]. Оптическая система включает выразительные движения и внешний вид человека: мимику, жесты, позы, контакт глазами, походку. Акустическая система представлена голосовыми характеристиками коммуниканта: высотой и тембром голоса, его громкостью, фразовым и логическим ударением, интонацией, паузами, смехом, покашливанием. Кинестетическая система связана с прикосновениями и их параметрами: силой, давлением. Ольфакторная система коррелирует с обонянием и вкусом (Н.Р. Битянова, В.А. Лабунская), запахами (Н.И. Шевандрин). К невербальным коммуникативным средствам относят также пространственно-временные характеристики общения.

Классической считается разработанная А.А. Леонтьевым типология неречевых компонентов в зависимости от их роли в коммуникативном процессе: 1) «поисковые» ориентировочные компоненты, предшествующие общению, 2) сигналы, корректирующие общение, 3) регуляторы понимания, 4) модуляции общения [9].

В рассуждениях о невербальных средствах общения студентов особое место занимает мимика – социально обусловленные движения лицевых мышц. Разнообразие таких движений передает эмоциональный фон коммуникации: интерес, понимание, недовольство и др. Из исследований психологов (Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер) следует, что все без исключения люди безотносительно к их культурной принадлежности соотносят мимические конфигурации с соответствующими им эмоциями [10]. Контактоустанавливающую функцию в невербальном общении выполняет визуальный контакт, детерминирующий формирование высказывания, эмоциональное состояние, расположение к общению.

Важная роль в нем отведена жестам, с их помощью активизируется зрительное восприятие, наглядно-образное мышление, память. Жест является значимым компонентом обратной связи, благодаря ему осуществляется прогноз коммуникативного состояния партнера.

Итак, обучение студентов невербальному общению сопряжено с его осознанием как сложного мыслительного процесса, сообщением мотивации и интенции расширения спектра выразительных движений, обучению этим движениям. Эффективными методами обучения студентов невербальному общению являются тренировка невербальных проявлений и межличностной чувствительности, ролевые и дидактические игры, видеозапись, пантомима, танец, драматизация.

Рассмотрев два нейродидактических аспекта исследования студенчества – умственную деятельность и общение, – мы приблизились к профессиализации. Предпочтения в области профессии детерминируются способностями, интересами, психологическими особенностями юноши/девушки. Вместе с тем учитывается специфика рода деятельности, предъявляемые им требования к профессионально значимым психологическим качествам человека. Такие требования градуируются в профессиограммах как 1) абсолютно необходимые, 2) относительно необходимые, 3) желательные.

Нейродидактика рекомендует сопрягать эту проблему с латеральной асимметрией головного мозга. При обучении профессии гуманитарно ориентированные представители левополушарного когнитивного типа, как правило, избегают работы с наглядными материалами (математические формулы, графики, чертежи, диаграммы, символические изображения, схемы), предпочитая им словесные описания и объяснения. Даже восприятие произведений искусства сопряжено у них с речевым комментарием, что характеризует их как аудиалов. Напротив, представители правополушарного когнитивного типа не являются риторами, но с успехом оперируют образами в художественной деятельности.

Гуманитарные профессии предполагают обладание юношей/девушкой вербальным типом интеллекта, превышающим невербальный приблизительно на 16 условных единиц [11]. В процессе обучения в вузе будущий специалист становится носителем широких познавательных интересов, приобретает богатый словарный запас, правильно его использует, точно соотносит конкретные и абстрактные понятия, имеет развитое абстрактное мышление.

Студенты естественнонаучных специальностей приобретают навыки высокоразвитого логического и абстрактного мышления, умение произвольно управлять своими мыслительными процессами, способность концентрации внимания, строгость, логичность, независимость суждений. Следует принять во внимание интровертированность рода деятельности и обусловленное ею личное качество студентов данного профиля.

Структура умственных способностей будущих инженеров включает высокую степень развития пространственных представлений и невербального, т.е. действенно-практического интеллекта, скорость мыслительных процессов. Специализация усиливает интровертированность личности, интенсифицирует умственную деятельность.

Резюмируем изложенное. Нами выполнен дескриптивный анализ нейродидактических особенностей студентов: умственной деятельности, общения, выбора профессии. В их совокупности они составляют базу для оптимизации обучения юношества в вузе.

Библиографический список

1. *Возрастная и педагогическая психология.* Под редакцией А.В. Петровского. Москва: Прогресс, 1999.
2. Столяренко Л.Д. *Педагогическая психология*. Москва: Академия, 2004.
3. Столяренко Л.Д. *Возрастная психология*: учебник. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
4. Church A.T., Lonner W.J. The cross-cultural perspective in the study of personality: rationale and current research. *J. of cross-cultural psychology*. 1998; Vol. 29 (10): 32 – 62.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат).* Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426. Available at: https://base.garant.ru/71300970/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
6. Андреева Г.М. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010, 416 с.
7. Leathers D.G. *Successful nonverbal communication: principles and applications.* Prentice Hall, 1997: 158 – 170.
8. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения. *Психологический журнал*. 1997; № 5: 87.
9. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 1999: 240 – 246.
10. Блум Ф. *Мозг, разум и поведение*. Москва: Мир, 1998.
11. Воробьев А.И. *Тренинг интеллекта*. Москва: Академия, 2009.

References

1. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo. Moskva: Progress, 1999.
2. Stolyarenko L.D. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Akademiya, 2004.
3. Stolyarenko L.D. *Vozrastnaya psihologiya*: uchebnik. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017.
4. Church A.T., Lonner W.J. The cross-cultural perspective in the study of personality: rationale and current research. *J. of cross-cultural psychology*. 1998; Vol. 29 (10): 32 – 62.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriat).* Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dekabrya 2015 g. № 1426. Available at: https://base.garant.ru/71300970/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
6. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya. SPb.: Piter, 2010, 416 s.
7. Leathers D.G. *Successful nonverbal communication: principles and applications.* Prentice Hall, 1997: 158 – 170.
8. Labunskaya V.A. Problema obucheniya kodirovaniyu-interpretacii neverbal'nogo povedeniya. *Psihologicheskij zhurnal*. 1997; № 5: 87.
9. Leont'ev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Smysl, 1999: 240 – 246.
10. Blum F. *Mozg, razum i povedenie*. Moskva: Mir, 1998.
11. Vorob'ev A.I. *Trening intellekta*. Moskva: Akademiya, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 375 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00754

Medvedenko V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: medvedenko-vera@mail.ru*
Tumashova G.A., *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gtumashova@mail.ru*
Tumashov M.A., *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gtumashova@mail.ru*

IMMERSIVE THEATRICAL ART AS A TECHNOLOGY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY. In modern conditions, new technologies are organically integrated into the social and cultural activities of the society. These include not only well-known technologies, but also technologies from professional art forms that are coming as a sign of the new time. Analysis of practice shows that today innovative forms, methods, techniques, and tools are successfully tested by cultural workers at different sites and levels. There is an increasing demand from cultural and leisure institutions for specialists in social and cultural activities to organize leisure activities using new technologies. The authors conclude that the popularity of immersive theatre technology in socio-cultural practice shows that the study of immersive theatre is a promising topic and a good start to the search for new things in socio-cultural activities.

Key words: **immersiveness, immersive theater, technologies of socio-cultural activity, socio-cultural activity, types of immersive theater, signs of immersive theater.**

В.В. Медведенко*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: medvedenko-vera@mail.ru*
Г.А. Тумашова*, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: gtumashova@mail.ru*
М.А. Тумашов*, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: gtumashova@mail.ru*

ИММЕРСИВНОЕ ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях новые технологии органично интегрируются в социальную и культурную деятельность общества. К ним относятся не только известные технологии, но и технологии из профессиональных форм искусства, которые приходят к нам как знак нового времени. Анализ практики показывает, что сегодня инновационные формы, методы, приемы и инструменты успешно апробируются работниками культуры на различных площадках и уровнях. Возрастает потребность учреждений культуры и досуга в специалистах по социально-культурной деятельности для организации досуга с использованием новых технологий. Авторы делают вывод о том, что популярность технологии иммерсивного театра в социально-культурной практике свидетельствует о том, что изучение иммерсивного театра является перспективной темой и хорошим началом поиска нового в социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: **иммерсивность, иммерсивный театр, технологии социокультурной деятельности, социокультурная деятельность, виды иммерсивного театра, признаки иммерсивного театра.**

В современных условиях в социально-культурную деятельность общества органично вписываются новые технологии. К ним относятся не только уже известные, но и приходящие к нам как признак нового времени, технологии из профессиональных видов искусства. Анализ практики показывает, что сегодня инновационные формы, методы, приемы, средства с успехом апробируются работниками культуры на разных площадках и уровнях. Однако применение данных технологий происходит с осторожностью или в недостаточном объеме в деятельности культурно-досуговых учреждений. Все это определяет возрастание спроса и заказа со стороны культурно-досуговых учреждений в адрес специалистов социально-культурной деятельности (СКД) на организацию досуга с применением новых технологий и повышает научный интерес к изучению проблемы иммерсивного театрального искусства как одной из технологий социально-культурной деятельности [1 – 21].

Анализ состояния разработанности проблемы позволяет констатировать, что существует значительное количество публикаций отечественных и зарубежных исследователей, практиков, в разных аспектах раскрывающих теоретико-концептуальные основы иммерсивного театра. Это работы А.В. Луначарского, П. Керженцева, А. Арто, Р. Шехнера, В.Э. Вершковского, В.Э. Мейерхольда, Е. Гротовского, А.Д. Силина; Ханса-Тиса Лемана, А.В. Константиновой., Г. Солодовниковой, Д. Каранович, А. Киселева, Г. Ситковского, Е. Лернер, П. Попович, Н.В. Авербух, Т.С. Злотниковой, Т.И. Ерохиной, Е.С. Кукушкиной, В.В. Медведенко.

Цель статьи: исследовать термин «иммерсивный театр» как технологию, обобщить характерные признаки, рассмотреть основные виды, роль в социально-культурной деятельности.

Театральное искусство находится в постоянном поиске, движении, оно всегда развивается, совершенствуется. Сегодня театр существует в сугубо техногенной среде, и постдраматизм (опровергающий центральную, смыслообразующую роль актера-исполнителя) уверенно вторгается на самые разные сцены. Картинка становится главным способом передачи информации, следовательно, меняется логика восприятия мира. Происходит переход от *культуры слова* к *культуре образа,* и театр этого игнорировать не может. Великий режиссер Всеволод Мейерхольд вел свой поиск формы образа спектакля на протяжении XX века, другими словами, это «сбывшаяся мечта Мейерхольда» [4]. Его «условный театр» выходил за пределы классической сцены: трёхмерное свободное пространство, без рампы, где сцена и партер расположены в одном уровне. Целью было желание перенести сценическое действие так близко к зрителю, чтобы он стал участником творческого процесса. Позже Е. Гротовский посвятил свои поиски в этом же направлении. По его словам, «театр не может существовать, если нет взаимоотношения актер – зритель, если нет их вполне уловимого, «живого» общения» [17]. Именно в этих условиях появляется театр иммерсивный – соответствующий духу эпохи, конкурентоспособный, дружески настроенный к зрителю, понятный и помогающий чувственно воспринять современную реальность.

«*Иммерсивность* (от англ. Immersive – «создающий эффект присутствия, погружения») – это способ восприятия, определяющий фактор изменения сознания, в современном мире является важным и частым объектом изучения. Различные примеры эффекта погружения мы наблюдаем в кино, театрализованных представлениях, постоянном взаимодействии с виртуальным сообществом, посредством персонального компьютера. Основной акцент в контексте рассматриваемой проблемы сделан на технологические факторы моделирования сознания посредством визуализации искусственного окружения [8]. По мнению психолога А.В. Авербуха, феномен *присутствия* определяется по-разному, и единого понимания не существует. Уже в ранних работах было дано определение, с которым многие авторы согласны и сейчас: *присутствие* – это ощущение нахождения «там» в противоположность наблюдению со стороны [1, с. 105 – 113]. Иммерсивный театр притягивает тем, что позволяет оказаться в другой реальности. В этом направлении иммерсивный театр близок другим современным культурным практикам (кино, телевидение, видеоигры и т.д.). Согласимся с Т.И. Ерохиной, Е.С. Кукушкиной в том, что «иммерсивный театр тяготеет к перформансу. Перформанс (performans) в переводе с английского обозначает исполнение, выполнение, действие, представление, спектакль [7]. У Е. Гротовского «перформер с большой буквы – это человек действия. Это не тот человек, который играет роль другого. Это танцор, жрец, воин: это человек, стоящий выше категорий искусства» [5]. А. Арто продолжает и вторит: «Мы избавимся от сцены и зала, которые следует заменить неким единым пространством, лишенным каких-либо отсеков и перегородок, – это пространство и становится настоящим театром действий» [2]. В театральной терминологии иногда его называют еще и site-specific («особенное, специфичное пространство»), желая подчеркнуть, что пространство спектакля становится мобильным и приобретает новый художественный статус [3]. Это своего рода новый феномен и в теории театра, и в теории социально-культурной деятельности. И здесь мы вновь согласимся с мнением А.В. Авербуха в том, что «для переживания присутствия необходимы такие компоненты, как *погружение* и *вовлеченность*» [1, с. 105 – 113]. Среда, дающая высокое чувство *погружения*, даст и высокое ощущение феномена *присутствия*.

«Иммерсивный театр» – термин, касающийся *формы* спектакля, а не субъективного восприятия зрителя. Каранович Д. утверждает, «что участие посетителя такого события часто влияет на его форму, и по этой причине она становится вариабельной. Такого посетителя мы уже не можем называть ни зрителем (так как он не просто смотрит), ни участником (так как участниками являются все – от режиссера до администратора), ни реципиентом (так как он не просто воспринимает, а содействует). Пока назовем его контрибутором – посетителем игрового события, который вносит свой незаменимый вклад в произведение – в качестве реципиента, исполнителя и (иногда) вторичного автора одновременно» [11]. Согласимся с мнением исследователей (Каранович Д., Ситковский Г., Лернер Е.), что в современном театре существуют разнообразные практики, экспериментирующие с участием контрибутора. Одним из самых популярных видов иммерсивного театра является спектакль-путешествие. Концепция пространства таких спектаклей часто организована по принципу нарративных пространств, а фабула направлена на создание индивидуального опыта каждого контрибутора. Нередко такие спектакли используют прямое обращение к адресату [4; 5; 11].

На данный момент существует немало театральных компаний, которые специализируются на театральных постановках такого типа. Среди них Punchdrunk (Феликс Барретт), Thirdrailprojects (Зак Моррис, Том Пирсон, Дженни Виллетт), Dreamthinkspeak (Тристан Шарпс), Signa (Сигна и Артур Кёстлер), VilaStvanice (КристианКубак), LeCirqueDeCharlesLaTannes (Саша Пас) и упомянутые выше SashaWaltz&Guests (Саша Вальц) и RiminiProtokoll (ШтефанКэги, Даниэль Ветцель, Хельгард Хауг). Это наиболее известные представители, но не исчерпывающий список артистов, продюсеров и режиссеров, работающих с иммерсивным театром (или театром полного погружения). Г. Ситковский утверждает, что «именно они коммерциализировали жанр и доказали его состоятельность. Классическим примером их творчества можно назвать спектакль «Sleep no more», премьера которого состоялась в 2011 году» [4]. Необычные спектакли, которые нужно не смотреть, а слушать, чувствовать и проживать. Театральные Москва и Санкт-Петербург подхватили поиск. В Государственном театре наций в 2014 году три дня показывали «бродилку» «Шекспир. Лабиринт» Дмитрия Волкострелова, Юрия Квиатковского и Тимофея Кулябина, в «Гоголь-центре» в это же время шел «Сталкер», а в 2016-м – «Русские сказки». В 2015 году в Культурном центре им. Мейерхольда показывали «Норманск» Юрия Квиатковского, основанный на антиутопии братьев Стругацких «Гадкие лебеди», спектакль, который соединял в себе «бродилку», мюзикл, квест и компьютерные игры. Ради одного спектакля несколько этажей ЦИМа «пересобирали» несколько дней. Именно «Норманск» задал тренд иммерсивности столичным театральным постановкам. «Неявные воздействия» Театра.doc и «Твоя игра».

Иммерсивные спектакли создают эффект полного погружения зрителя в сюжет постановки, это театр вовлечения, где зритель – полноправный участник происходящего. Появились новые вводные ощущения и чувства, кроме уже известных в традиционном театре (зрение и слух). Допустим, на спектаклях стали кормить: например, на «Черном русском» (режиссер Максим Диденко, 2016 г.) зрители попадали в особняк Троекурова из пушкинского «Дубровского» и щедро угощались пельменями, кровяной колбасой, салом и блинами. Во время спектакля распылялись ароматы. Когда гости заходили в зону леса, пахло лапником, в моменты выстрела комната наполнялась вкусом пороха, а когда случились трагические сцены, отчетливо пахло кровью... Участники действа бродили по особняку и определяли свой личный ход спектакля. К ним часто прикасались актеры: могли завязать глаза и даже отвести в другую комнату, тем самым достигая полного эффекта погружения. Находясь в незнакомом пространстве, нереальном и выдуманном, зрители ощущали себя его частью, имели возможность «подглядеть» за жителями особняка и увидеть историю, которую они стремились рассказать.

Иммерсивный театр – это форма коммуникации современного театра со зрителем, что делает его близким социально-культурной деятельности. Мы знаем примеры создания иммерсивных форм искусства в стенах культурно-досуговых учреждений, в том числе и библиотек. Ярким примером успешной реализации данной идеи является опыт Библиотеки искусств им. А.П. Боголюбова (Ямало-Ненецкий автономный округ). Литературный салон с иммерсивным шоу «Рассвет XXI» стал настоящим пространством для современных молодых людей, неким центром притяжения людей искусства и тех, кто искусством интересуется. Стремление к иммерсивности (погруженности, соучастию, взаимодействию с аудиторией) в библиотечной и культурно-досуговой практике, на наш взгляд, должно усиливаться. Технологии иммерсивного театра активно применяются на детских праздниках в культурно-досуговых учреждениях г. Барнаула Алтайского края. Так, например, спектакль «В поисках сокровищ с капитаном Врунгелем» с самого начала погружает детей в ситуацию, действие. По трапу заходили они на корабль, вместе с героями представления исследовали все уголки судна (камбуз, трюм, мостик и рубку капитана Врунгеля и т.д.) и отправлялись в спектакль-путешествие.

Молодежные программы с погружением в другую реальность можно увидеть на площадках Санкт-Петербурга, Новосибирска, Кемерово. Эта тенденция наблюдается не только при организации мероприятий библиотеками, культурно-досуговыми учреждениями, но и при использовании подобных инструментов в социальных сетях в виде видео- и аудиотрансляций лекций, интервью, обучающих мероприятий, вебинаров, семинаров, встреч, бесед и т.д.

Виды иммерсивного театра

Театральный исследователь и критик Ситковский Г. условно делит иммерсивный театр на два вида: 1) *энвайронмент* (от англ. environment – «окружающая среда») и *променад* (от фр. promenade – «прогулка»). Характерные места

действия – заводы, строящиеся здания, берега канала, торговые центры, памятники и музеи. Для зрителя встает задача по-новому раскрыть сюжет через изучение пространства. 2) *спектакль-променад* (он же спектакль-путешествие, он же «бродилка») – это своеобразная театральная прогулка, квест, экскурсия. Во время такого спектакля зритель не сидит на месте и постоянно перемещается по заданному маршруту. Задача зрителя – раскрыть сюжет во время прохождения приготовленного режиссером маршрута [4].

Исследователь театра Киселев А., в свою очередь, дополняет виды иммерсивного театра. Это:

Индивидуальное приключение. Это своего рода театр одного перемещающегося зрителя. Датчане Fix&Foxy играют «Кукольный дом» Ибсена всякий раз в разных квартирах Осло, просто вешая на входе табличку «Квартира Норы и Хельмера»; англичане Dreamthinkspeak запускают зрителей на свои объекты по одному, иногда парами – тройками, давая простые команды, вроде «следуй за девушкой с фонариком» или «не оглядывайся» «Не оглядывайся» по мотивам мифа об Орфее. Блуждающий в потемках зритель вздрагивал от шороха за спиной, чувствуя себя героем «Сталкера» Тарковского, а на выходе был убежден, что видел призраков».

Спектакль-выставка. Спектакль, играющийся в пространстве галереи, где каждый эпизод представлен как музейный экспонат. Зрители свободно перемещаются из зала в зал, вольны прийти позже и уйти раньше. Актеры в таких спектаклях, как правило, зовутся «участниками», или «перформерами», осознанно выполняющими минимальные функции: прочитать текст, уложившись в пять минут, или молча сидеть за столом.

Документальный квест. Авторы документальных квестов отказываются не только от сцены и игрового повествования, но и зачастую от актеров. Образец документального квеста был показан в юбилейный год Театра на Таганке – «Радио Таганка» Семена Александровского. Зрителей приглашали по несколько человек в течение всего дня, предлагая наушники и аудиоустройство с кнопками «Play» и «Pause» – по принципу музейного аудиогида. Маршрут индивидуального путешествия – весь театр, включая коридоры, трюм, сцену, зал и кабинет Юрия Любимова. В наушниках разыгрывался документальный спектакль о Театре на Таганке на основе писем, стенограмм, воспоминаний и т.д. Сопутствующая инструкция периодически предлагала помолчать определенное количество секунд с закрытыми глазами, прикоснуться к зеркалу или выглянуть в окно.

Реалити-квест. Если еще полтора года назад запереться с друзьями в таинственной комнате за деньги казалось экстравагантным столичным развлечением, то сегодня бум реалити-квестов наблюдается по всей стране от Барнаула до Новосибирска. Первопроходцами стали далекие от театра кудесники – создатели настольных игр Stupid Casual во главе с сотрудником «Яндекса», «Студии Артемия Лебедева» и Фонда борьбы с коррупцией Богданом Кравцовым; их проект «Клаустрофобия» даже при нынешнем обилии предложений на квестовом рынке уверенно держится в топе. Работает это так: группа людей от двух до пяти человек запирается на час в помещении, оформленном тематически («Больница», «Подводная лодка», «Инопланетная база») и принимается отыскивать спрятанные подсказки и ребусы, позволяющие выбраться наружу досрочно [12]. Главное для этих видов – вывести зрителя из зоны комфорта и пассивного наблюдения, дав ему роль активного участника происходящего.

Обобщая практическую деятельность, можно выделить *характерные признаки иммерсивного театра:* 1) Чаще всего постановка иммерсивного формата выходит за пределы зрительного зала. 2) Зачастую зритель свободен в передвижениях. 3) Финальная сцена спектакля собирает всех его участников в одном месте. 4) Пространство – во главе [4].

Анализ социально-культурной практики позволил нам обобщить и *признаки иммерсивного театра,* которые применимы и в социально-культурной деятельности. Это: 1. *Site-specific*: зритель попадает в необычное место, которое определяет происходящее во время спектакля, и даже сам становится его участником. 2. *Спектакль-променад*: близкий к site-specific жанр тем, что разворачивается в нетипичных для театра пространствах. Отличает то, что зритель обязательно преодолевает значительные расстояния по ходу спектакля (променад) [4].

Иммерсивный театр в отечественной культуре является пограничным и синтетичным явлением, имеющим много общего с такими театральными формами, как перформанс, хэппенинг, театральные инсталляции, променады и т.д. [7]. Иммерсивным театром в России можно назвать любую постановку, в которой зритель функционирует как действующее лицо, и которая вызывает у него эмоциональный отклик. Поэтому употребление этого понятия – иммерсивный театр – становится, чаще всего, маркетинговым ходом для привлечения зрительского интереса. Популярность технологии иммерсивного театра в социально-культурной практике свидетельствует о том, что изучение иммерсивного театра является перспективной темой и хорошим началом поиска нового в социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Авербух Н.В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде. *Вопросы психологии*. 2010; № 5: 105 – 113.
2. Арто А. *Театр и его двойник*. Available at: http://modernlib.net/books/arto_antonen/teatr_i_ego_dvo ynik/read
3. Байдина Д.Е., Лисовец И.М. Город-завод как сценическое пространство современной культуры: перформанс-трансформации. *Город как сцена. История. Повседневность. Будущее.* Интернациональный научно-исследовательский альманах. Самара: Медиа-книга, 2015: 42 – 48.
4. *Бум иммерсивного театра*. Available at: https://kosmoscentr.ru/novosti/2249-bum-immersivnogo-teatra-rossii-i-mire
5. Гротовский Е. *Перформер*. Available at: https://paulkartashev.livejournal.com/15180.html
6. Злотникова Т.С. Имитация «документального» и симуляция «художественного» в современной массовой культуре. Филология и культура. 2014; № 37 (3): 201 – 206.
7. Ерохина Т.И., Кукушкина Е.С. Феномен иммерсивного театра в современной отечественной культуре. *Верхневолжский филологический вестник*. 2019; № 1 (16): 214 – 222
8. *Иммерсивность*. Available at: https://wikipedia.org/wiki
9. *Иммерсивный.ру*. Available at: https://immersivniy.ru/ (
10. *Иммерсивный театр*. Available at: https://moscowseasons.com/articles/immersivnyi-teatr-chto-eto-takoe-i-chto-posmotret-v-moskve
11. Каранович Д. Что такое «иммерсивный театр» и почему ответа нет. *Петербургский театральный журнал*. 2018; № 3 (93). Available at: http://ptj.spb.ru/archive/93/lost/chto-takoe-immers(ivnyj-teatr-ipochemu-otveta-net
12. Киселев А. *Доступная типология иммерсивного театра*. Available at: https://www.teatrall.ru/post/2332-kakie-byivayut-spektaklibrodilki/
13. Константинова А.В. Зачем балетным Гротовский? *Вестник Академии Русского балета имени А.Я. Вагановой*. 2016; № 3 (44): 228.
14. Леман Х.-Т. *Постдраматический театр*. Москва, 2013.
15. Попович П. Причины возникновения история развития иммерсивного театра. *Молодой ученый*. 2019; № 15: 312 – 317. Available at: https:moluch.ru/archive/253/57992/
16. Прожить историю: что такое иммерсивный театр? *Информационный интернет-ресурс «Mainstyles»*. Available at: https://mainstyles.ru/news/prozhit-istoriiu-chto-takoe-immersivnyi-teatr/show/
17. Степанова П.М. *Театр и не-театр Ежи Гротовского*. Москва: Совпадение- 2015. 1
18. Сходить на иммерсивное шоу и почти умереть. *Площадь Свободы*. Available at: https://zen.yandex.ru/media/svobodypl/shodit-na-immersivnoeshou-i-pochti-umeret-5bd01a6f3d9f5100afac76d9
19. Calleja G. *In-Game: From Immersion to Incorporation*. London, 2011.
20. Медведенко В.В. *Технологический практикум СКД: корпоративная праздничная культура:* учебное пособие. Барнаул: Издательство АГАКИ, 2012.
21. Machon J. *Immersive Theatres: Intimacy and Immediacy in Contemporari Performance*. Palgrave Macmillan UK, 2013.

References

1. Averbuh N.V. Psihologicheskie aspekty fenomena prisutstviya v virtual'noj srede. *Voprosy psihologii*. 2010; № 5: 105 – 113.
2. Arto A. *Teatr i ego dvojnik*. Available at: http://modernlib.net/books/arto_antonen/teatr_i_ego_dvo ynik/read
3. Bajdina D.E., Lisovec I.M. Gorod-zavod kak scenicheskoe prostranstvo sovremennoj kul'tury: performans-transformacii. *Gorod kak scena. Istoriya. Povsednevnost'. Buduschee.* Internacional'nyj nauchno-issledovatel'skij al'manah. Samara: Media-kniga, 2015: 42 – 48.
4. *Bum immersivnogo teatra*. Available at: https://kosmoscentr.ru/novosti/2249-bum-immersivnogo-teatra-rossii-i-mire
5. Grotovskij E. *Performer*. Available at: https://paulkartashev.livejournal.com/15180.html
6. Zlotnikova T.S. Imitaciya «dokumental'nogo» i simulyaciya «hudozhestvennogo» v sovremennoj massovoj kul'ture. Filologiya i kul'tura. 2014; № 37 (3): 201 – 206.
7. Erohina T.I., Kukushkina E.S. Fenomen immersivnogo teatra v sovremennoj otechestvennoj kul'ture. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2019; № 1 (16): 214 – 222
8. *Immersivnost'*. Available at: https://wikipedia.org/wiki
9. *Immersivnyj.ru*. Available at: https://immersivniy.ru/ (
10. *Immersivnyj teatr*. Available at: https://moscowseasons.com/articles/immersivnyi-teatr-chto-eto-takoe-i-chto-posmotret-v-moskve
11. Karanovich D. Chto takoe «immersivnyj teatr» i pochemu otveta net. *Peterburgskij teatral'nyj zhurnal*. 2018; № 3 (93). Available at: http://ptj.spb.ru/archive/93/lost/chto-takoe-immers(ivnyj-teatr-ipochemu-otveta-net
12. Kiselev A. *Dostupnaya tipologiya immersivnogo teatra*. Available at: https://www.teatrall.ru/post/2332-kakie-byivayut-spektaklibrodilki/
13. Konstantinova A.V. Zachem baletnym Grotovskij? *Vestnik Akademii Russkogo baleta imeni A.Ya. Vaganovoj*. 2016; № 3 (44): 228.
14. Leman H.-T. *Postdramaticheskij teatr*. Moskva, 2013.

15. Popovich P. Prichiny vozniknoveniya istoriya razvitiya immersivnogo teatra. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 15: 312 – 317. Available at: https:moluch.ru/archive/253/57992/
16. Prozhit' istoriyu: chto takoe immersivnyj teatr? *Informacionnyj internet-resurs «Mainstyles»*. Available at: https://mainstyles.ru/news/prozhit-istoriiu-chto-takoe-immersivnyi-teatr/show/
17. Stepanova P.M. *Teatr i ne-teatr Ezhi Grotovskogo*. Moskva: Sovpadenie- 2015. 1
18. Shodit' na immersivnoe shou i pochti umeret'. *Ploschad' Svobody*. Available at: https://zen.yandex.ru/media/svobodypl/shodit-na-immersivnoeshou-i-pochti-umeret-5bd01a6f3d9f5100afac76d9
19. Calleja G. *In-Game: From Immersion to Incorporation*. London, 2011.
20. Medvedenko V.V. *Tehnologicheskij praktikum SKD: korporativnaya prazdnichnaya kul'tura:* uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo AGAKI, 2012.
21. Machon J. *Immersive Theatres: Intimacy and Immediacy in Contemporari Performance*. Palgrave Macmillan UK, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00755

Ovezova U.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, Faculty of Humanities and Social Sciences (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*
Wagner M-N.L., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, Faculty of Humanities and Social Sciences (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*

GAMIFICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article presents the main directions of introducing gamification in the process of learning foreign languages in a non-linguistic university. The analysis of gamification in the aspect of its application in foreign language courses is carried out, the characteristics of various types of educational activities that can be attributed to forms of gamification are given, and possible areas of their application in a non-linguistic university are studied. Forms of gamification can be classified as regularly used in the learning process, but not covering it entirely, and turning the entire or significant part of the learning process in foreign languages into a continuous gaming activity. The results of the study prove that in the field of gamification, foreign language teaching fully corresponds to the latest achievements of General Pedagogy.
Key words: social contacts, gamification, information technologies, games, educational projects.

У.А. Овезова, *канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*
М.-Н.Л. Вагнер, *канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье представлены основные направления внедрения геймификации в процесс изучения иностранных языков в неязыковом вузе. Осуществлен анализ геймификации в аспекте ее применения в курсах иностранного языка, дана характеристика различных видов учебной деятельности, которые могут быть отнесены к формам геймификации, изучены возможные области их применения в неязыковом вузе. Формы геймификации можно классифицировать на регулярно используемые в процессе обучения, но не охватывающие его целиком, а превращающие весь или значимую часть учебного процесса по иностранным языкам в беспрерывную игровую деятельность. Результаты исследования доказывают, что в области геймификации обучение иностранному языку полностью соответствует самым последним достижениям общей педагогики.
Ключевые слова: **социальные контакты, геймификация, информационные технологии, игры, учебные проекты.**

Геймификация, т.е. использование игровых технологий для решения неигровых задач, или решение реальных проблем с помощью игровых элементов и технологий, становится все более популярной в бизнесе, особенно во время проведения различных видов тренингов для сотрудников компаний с целью существенного повышения эффективности их труда. Сам термин «геймификация» в отношении подобных игровых форм повышения квалификации работников был предложен в 2002 г. Ником Пеллингом (Nick Pelling), американским программистом и изобретателем, и в том же году началось движение Serious Games Initiative, который объединил предприятия в частном секторе экономики, которые широко использовали игровые технологии для обучения своих сотрудников [1].

Из сферы бизнеса движение, связанное с внедрением геймификации в указанном смысле, перешло в высшую школу, фактически создав новую игровую парадигму для преподавания самых разных дисциплин в учреждениях высшего образования (вузах) экономического, технического, природоведческого, гуманитарного и любого другого профиля [2]. Преимущества геймификации в преподавании различных дисциплин усматриваются в: 1) привлечении студентов к активной деятельности; 2) существенном усилении их учебной мотивации, что позволяет больше концентрироваться и прилагать больше усилий к учебной деятельности, которая осуществляется через игровые технологии, а также, не отвлекаясь, дольше заниматься этой деятельностью; 3) соответствующем повышении вероятности успешного достижения обучающимися учебной цели [3]. Итак, положительно влияя через повышение мотивации на учебное поведение студента как субъекта обучения, стимулируя учебную активность этого субъекта, геймификация существенно улучшает результаты учебной деятельности.

В условиях широкого движения, которое ориентировано на геймификацию учебного процесса в высшей школе, весьма странным кажется то, что в современной методике преподавания иностранных языков в вузе понятие геймификации практически не упоминается (за небольшими исключениями [4; 5; 6]), хотя именно в преподавании языков различные виды учебных игр применяются уже десятилетия. Причина того, что методисты, преподаватели иностранных языков, ученые в области методики обучения иностранным языкам в вузе не обращаются к понятию геймификации, заключается, очевидно, в том, что игровые технологии, внедренные в последнее время в преподавание других дисциплин, основывались на применении информационных технологий, в частности игровой онлайн-деятельности, проведении видеоигр и т.п. Преподаватели же иностранных языков, возможно, не видели в этом особого смысла, обладая хорошим арсеналом видов учебной игровой деятельности, которая не требует обязательного привлечения информационных технологий.

Но, во-первых, нет никакого основания утверждать, что без информационных технологий геймификации невозможна. Во-вторых, обогащение упомянутого выше арсенала игр, которые используются в курсах языковой подготовки, еще и компьютерными и онлайновыми компонентами может пойти только на пользу этой подготовке. В-третьих, безусловно, необходимо внедрить понятие геймификации в повседневный обиход преподавания иностранных языков в вузе и методику преподавания как науку хотя бы для того, чтобы «говорить на одном языке» с теми учеными, которые разрабатывают прогрессивные методики преподавания всех других дисциплин, то есть отвечать современным требованиям педагогики высшей школы.

Если говорить о сроках проведения исследований и обнародования публикаций, посвященных использованию игровых технологий в обучении иностранных языков, то большинство из них приходится на 80 – 90-е годы прошлого века, позже такие публикации появлялись в основном эпизодически, поскольку считается, будто все главные вопросы по внедрению игровых технологий в языковые курсы уже решены. Однако до сих пор не исследовано, как упомянутые технологии, используемые при обучении иностранным языкам, соотносятся с тем, что сейчас рассматривают именно как геймификацию в высшем образовании, и можно ли совместить названные технологии с информационными, играющими важную роль во внедрении геймификации в современный образовательный процесс.

Для решения этих вопросов прежде всего нужно рассмотреть номенклатуру видов игр, которые используют в обучении иностранным языкам, и отметить основные (базовые) публикации по каждому из этих видов.

Первым из таких видов являются языковые игры [7], направленные на усвоение языковых минимумов: фонетического, лексического или грамматического (в последние десятилетия к ним добавились игры лингвосоциокультурного характера, задачей которых является овладение явлений иноязычной культуры, прежде всего, стандартами иноязычного культуросоответствующего коммуникативного поведения). Характерным примером языковой игры может быть игра «Кто это?». Один студент кратко описывает на иностранном языке человека, который, скажем, является известным литературным персонажем, известной исторической фигурой или реальным лицом, которого знают все присутствующие. Предоставляются определенные характерные признаки этого человека, но имя не называется. Присутствующие могут задать заранее определенное количество

уточняющих вопросов, на которые возможны только ответы «да» или «нет», после чего должны назвать, какое лицо имелось в виду. Если им это удается, они выигрывают, если нет – то тот, кто проводил описание человека. Как и приведенная игра, все остальные языковые/лингвосоциокультурные игры носят характер соревнования.

К следующему виду относят так называемые драматизации [8]. Их главная особенность заключается в том, что те, кто учится, проводят инсценировки, разыгрывают определенные сценки или коммуникативные ситуации на основе предоставленной полной информации о том, что и как надо говорить, и не отступают от этой информации в процессе реализации заданного сценария иноязычной коммуникации на ее основе. Например, студенты читают литературное произведение, во фрагменте которого предоставляется описание разговора между двумя персонажами. На основе описания те, кто учится, в парах проводят диалог, в котором воссоздается то, как этот разговор мог бы звучать в реальности.

Самым распространенным и популярным видом игровой деятельности в обучении иностранным языкам являются ролевые игры [9]. Они являются неотъемлемой частью коммуникативной методики обучения иностранным языкам вообще и базируются на моделировании в аудитории или классе ситуаций иноязычного общения, в которых каждый из коммуникантов выступает в предложенной ему роли (пассажир, покупатель, пациент, посетитель выставки и др. – количество возможных ролей ограничено) и решает определенные экстралингвистические задачи общения, исходя из его цели, ситуации, обстоятельств коммуникации, собственных намерений и целей других коммуникантов, взаимоотношений между ними и ролей, которые выполняют другие участники общения. Роли, ситуации общения (иногда, но далеко не всегда, еще и его цели) определяет преподаватель, а само ролевое поведение и соответствующее ему иноязычное общение реализуется участниками игры самостоятельно в работе в парах или группах.

Следует различать ролевые игры и ситуации социального контакта, которые тоже входят в игровые технологии в обучении иностранным языкам. Пример социального контакта: «Обратитесь к продавцу в газетном киоске, спросите, есть ли газета, которая Вас интересует. Если она есть, спросите, сколько она стоит, и приобретите ее. Если ее нет, поинтересуйтесь, когда или где Вы сможете ее приобрести». Здесь нет проблемы, которую надо решить, поэтому в соответствующем реальном общении коммуникация происходит почти автоматически. Зато в ролевой игре такая проблема всегда есть, и необходимо согласовывать с ней свое ролевое поведение [10].

Для обучения иностранному языку в ЗВО одной из важнейших игровых технологий являются деловые игры [11], которые только средствами изучаемого языка, моделирующими различные аспекты профессиональной деятельности, и создают условия этой деятельности, максимально приближенные к реальным. Внешне они похожи на ролевые игры (диалогическое общение в парах или группах), но разница заключается не только в профессиональном предметном содержании общения в отличие от повседневного. Проблема в ролевой игре заключается в том, что возникает конфликт интересов (например, разговор между покупателем, который пришел вернуть купленную вещь с дефектом и получить обратно деньги, и продавцом, который потеряет свои комиссионные, если вернет деньги за проданную вещь). В деловой игре возникает конфликт мнений, отношений и подходов (например, разные подходы к решению одной и той же производственной проблемы, которую все участники обсуждения пытаются решить и достичь наилучшего результата).

К игровой учебной деятельности по иностранному языку в ЗВО можно также отнести такие родственные виды сугубо коммуникативных упражнений, как мозговые штурмы, анализ кейсов/ситуаций и дискуссии как самый высокий и самый сложный из всех трех видов обсуждений, а также студенческие презентации, например, на профессиональную тематику [12]. Их игровое начало обусловлено тем, что предметное содержание и характер иноязычных обсуждений и презентаций студентов связан с изучением языка только косвенно, а за предметным содержанием такое обсуждение является игровым моделированием позаказной, в частности профессиональной, реальности.

Два последних вида игровой учебной деятельности – проектная работа [13] и непрерывная деловая игра [14] – существенно отличаются от описанных выше по двум параметрам. Во-первых, большинство предыдущих видов игровой учебной деятельности могут использоваться в пределах этих двух как их составляющие. Во-вторых, все предыдущие виды можно трактовать как выделенные, поскольку, как бы регулярно они не использовались, они стоят отдельно от всех остальных упражнений, и эти упражнения могут выполняться и без них. В этом ракурсе проектная работа и непрерывная деловая игра являются всеохватывающими видами учебной деятельности, которые овладевают всем учебным процессом в течение длительного времени (от учебного года до полного языкового курса), подчиняя себе и привлекая в свой состав много других видов сугубо коммуникативных упражнений.

Проектная работа, которая чаще всего длится несколько недель, месяцев или весь учебный год, во многом близка к проведению ролевых, а особенно деловых игр. Выполняя учебный проект, ученики или студенты получают проектное задание, требующие многоплановой деятельности всей группы, например, начать выпуск Интернет-газеты на английском языке. Для этого они распределяют между собой функции и обязанности: кто-то планирует и редактирует газету, другие (корреспонденты) собирают материал и пишут статьи в соответствии с задачами редактора, кто-то осуществляет компьютерный набор и иллюстрирования и тому подобное. Подготовленная к размещению в Интернете газета является материальным продуктом проектной деятельности. Такая учебная деятельность, как выполнение учебных проектов обычно является очень эффективной. В коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам она порождает ощущение личностного включения в деятельность, что и является стимулом для работы [13]. Для учащихся или студентов мотивация становится внутренней, а не внешней, поскольку проект принадлежит именно им. Они автономно решают (хотя и консультируясь с преподавателем), что и как делать, то есть в центре учебной деятельности ученик или студент, а не преподаватель.

Непрерывная деловая игра – это инновационный вид учебной деятельности. В учебном процессе, где используется непрерывная деловая игра, именно она является основным видом учебной деятельности. Вся остальная учебная деятельность лишь подводит к непрерывной деловой игре и готовит к ней студентов. Непрерывная деловая игра – это такая организация курса делового английского языка, при которой обучение проводится как непрерывное симулирование в аудитории деловой активности и коммуникации на изучаемом языке. Игра проводится в рамках почти настоящего функционирования вымышленной фирмы или компании. Студенты сами придумывают ее, «организуют», начинают его «деятельность» и «работают» в этой фирме или компании. В своеобразной пьесе, разыгрываемой от занятия к занятию, они одновременно выступают сценаристами, режиссерами и актерами. Непрерывная игра в отличие от традиционных деловых игр, которые являются лишь отдельными несвязанными эпизодами в учебном процессе, создает один смысловой сюжет для учебной коммуникативной деятельности на протяжении всего курса обучения, причем этот сюжет постоянно развивается от занятия к занятию [14].

Проведенный выше анализ видов игровой учебной деятельности позволяет четко сформулировать цель этой статьи: анализ возможности внедрения геймификации в процесс изучения иностранных языков в неязыковом вузе.

Чтобы выяснить, относятся ли названные выше виды игровой учебной деятельности, которые приняты в преподавании иностранных языков, к геймификации в общепедагогическом понимании, целесообразно обратиться к выделенным М. Хергером [15] параметрам геймификации, которые, по его мнению, обязательно должны совпадать с параметрами профессиональной деятельности, поскольку геймификация проводится именно для совершенствования последней. Эти параметры, общие для геймификации и работы по профессии, включают: отсутствие спонтанности (то есть как и профессиональная деятельность, геймификация всегда проводится с намерением, по плану, а не возникает импульсивно), наличие правил, четко определенной и осознанной цели, отлаженной структуры, определенного ожидаемого результата и системность проведения. Именно такие параметры отличают геймификацию и профессиональную деятельность от обычных игр, таких, скажем, как игры детей. В последних именно спонтанность является характерным признаком, а четко сформулированные правила, осознанная и эксплицитно сформулированная цель, отлаженная структура и заранее определенный ожидаемый результат могут отсутствовать. Системности в проведении таких игр вообще не может быть.

Если сравнить параметры проведения всех рассмотренных видов игровой учебной деятельности на занятиях по иностранному языку с параметрами, выделенных М. Хергером для геймификации и профессиональной деятельности, то заметим их тождественность. Ни один из названных видов игровой деятельности не проводится спонтанно, а всегда по плану преподавателя или составителя учебных материалов. Каждый проводится по определенным правилам, которые воплощены в инструкции к игровому учебному заданию, и каждый имеет определенную учебную цель, которая (в условиях языкового курса в вузе) всегда ориентирована на достижение конкретной профессиональной цели. Например, в деловой игре, в которой моделируются деловые переговоры на иностранном языке, целью является овладение навыками и умениями ведения таких иноязычных переговоров для свободного использования этих навыков и умений в будущей работе по профессии. Именно формирование и развитие подобных навыков и умений являются ожидаемыми и ориентированными на будущую профессиональную деятельность учебными результатами игровой деятельности. Кроме того, эта деятельность обязательно является структурированной, поскольку не возникает спонтанно, как детская игра; она целенаправленно и заранее разрабатывается составителями учебных материалов, авторами учебников или непосредственно преподавателями. Наконец, игровая учебная деятельность в языковом курсе может быть полезной лишь при условии, если она применяется системно. Для всеобъемлющих видов игровой учебной деятельности, таких как проектная работа и непрерывная деловая игра, системность вообще является их внутренним органическим свойством, поскольку они охватывают значительную часть учебного процесса, то есть не могут быть бессистемными, как не может быть бессистемным сам учебный процесс.

Все эти характеристики суммированы в табл. 1, которая является модификацией соответствующей таблице из работы Н. Хергера [15], которая была приспособлена к целям нашего исследования.

Данные таблицы наглядно демонстрируют, что игровые виды учебной деятельности, применяемые в курсах иностранных языков в вузе, вполне соответствуют общепедагогическим требованиям к геймификации, предназначенной для совершенствования процесса подготовки студентов к будущей профессиональ-

Таблица 1

Сравнение игровых видов учебной деятельности в преподавании иностранных языков в ЗВО с обычными играми, общепедагогической геймификацией и профессиональной деятельностью

Параметры сопоставления	Обычная игра (детская, компьютерные игры взрослых и т.п.)	Обучающие игры (языковые, драматизации, социальные контакты)	Учебные ролевые игры	Учебные деловые игры, мозговые штурмы, кейсы, дискуссии, проектная работа, непрерывная деловая игра	Геймификация	Работа по профессии
Спонтанность	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
Правила	нет/да	Да	Да	Да	Да	Да
Цели	нет/да	Да	Да	Да	Да	Да
Структурированность	нет/да	Да	Да	Да	Да	Да
Реальный результат (учебный или профессиональный)	Нет	Да	Да	Да	Да	Да
Системность	Нет	Да	Да	Да	Да	Да

ной деятельности. Что касается использования информационных технологий для проведения всех названных выше игровых видов учебной деятельности, то многолетний успешный опыт применения этих видов без их широкого привлечения свидетельствует о том, что в рассматриваемом случае такие технологии не являются абсолютно обязательными. Они не являются абсолютно обязательными и в преподавании других дисциплин, и именно поэтому не были приобщены М. Хергером в перечень обязательных параметров геймификации. С другой стороны, все перечисленные игровые виды учебной деятельности могут выполняться также с применением компьютера и других электронных средств коммуникации, которые предусматривают загрузку игровых приложений, и это может существенно повысить их результативность. Например, для эффективного проведения деловых игр, особенно непрерывной деловой игры, мозговых штурмов и дискуссий, анализа кейсов, презентаций, проектной работы студентам нужно предварительно накопить много информации (особенно когда названные виды учебной деятельности имеют профессиональное предметное содержание). Лучшим источником для получения такой информации является поиск ее в Интернете на соответствующих иностранных сайтах, то есть онлайновая поисковая работа должна предшествовать проведению названных игровых видов учебной деятельности и сопровождать его.

Практически все языковые игры возможно проводить с помощью компьютерных программ (например, различные виды кроссвордов), и компьютер также может выступать одним из собеседников в процессе реализации социальных контактов, драматизаций и даже ролевых игр. Наконец, в онлайновом режиме можно проводить все оговоренные игры дистанционно в случаях, когда, например, две группы студентов из разных вузов (на основе договоренности о сотрудничестве между ними) принимают участие в совместном занятии по иностранному языку, которое проводится через Интернет. Не следует также забывать об использовании мультимедийных средств в проведении студенческих презентаций, дискуссий, деловых игр и тому подобное. Итак, хотя информационные технологии не являются абсолютно обязательными для использования в игровых видах учебной деятельности на занятиях по иностранным языкам, они могут успешно применяться и, более того, подобное применение чем дальше, тем больше становится желательным и даже необходимым. То есть и в этом аспекте геймификация в обучении иностранным языкам в высшей школе мало чем отличается от геймификации в преподавании других курсов в вузе.

Следует отметить, что большинство оговоренных игровых технологий для обучения иностранным языкам пригодны для применения в неязыковом вузе: социальные контакты, ролевые и деловые игры, мозговые штурмы, анализ кейсов, дискуссии, презентации, проектная работа. С другой стороны, языковые и лингвосоциокультурные игры, драматизации имеют ограниченную сферу использования в неязыковых вузах, прежде всего, из-за нехватки учебного времени. Кроме того, профессионально направленные ролевые игры являются более приспособленными для гуманитарных неязыковых вузов, поскольку в них чаще всего разыгрывается коммуникация специалиста с неспециалистом (например, психолога с клиентом или адвоката с подзащитным). Здесь сохраняется конфликт интересов, характерный для всех ролевых игр, но это конфликт интересов участника коммуникации – неспециалиста с окружающей средой, и именно в решении такого конфликта участник-«специалист» пытается помочь.

Наоборот, для технических, экономических, природоведческих вузов более целесообразно использовать деловые игры, в которых специалист (специалисты) обычно общается/ются со специалистом (специалистами), например, два инженера обсуждают ту или иную производственную проблему, высказывая различные, нередко противоположные мнения (конфликт мнений). Наконец, непрерывная деловая игра наиболее приспособлена для использования в неязыковом вузе.

Результатом проведенного анализа является: 1) внедрение четкой номенклатуры игровых технологий/игровых видов учебной деятельности для использования в курсах иноязычной подготовки в неязыковом вузе; 2) определение того, что применение игровых технологий/игровых видов учебной деятельности в курсах иноязычной подготовки в вузе вполне «вписывается» в общепедагогическую методологию внедрения геймификации как инновационного подхода к построению современного высшего образования вообще; 3) доказательство возможностей и целесообразности проведения геймификации учебного процесса по иностранным языкам в вузе не только без компьютерной составляющей, но и с широким использованием информационных технологий – так же, как и в преподавании других дисциплин цикла вуза.

Формы геймификации, которые могут быть использованы в обучении иностранному языку, включают языковые игры, инсценировки, социальные контакты, ролевые игры, симуляцию, мозговой штурм, кейсы, дискуссии и презентации, проекты и непрерывные ролевые игры. Эти формы геймификации делятся на те, которые могут регулярно использоваться в процессе обучения и обучения, но не охватывают его целиком (языковые игры, драматизации, социальные контакты, ролевые игры, симуляторы, мозговой штурм, кейсы, дискуссии, презентации), и те, которые превращают весь или существенную часть процесса обучения в непрерывную игровую деятельность (проекты и непрерывные симуляции).

Перспективы дальнейших исследований заключаются в: 1) разработке новых технологий/новых игровых видов учебной деятельности для использования в курсах иностранных языков в неязыковом вузе; 2) широком внедрении информационных технологий в практику реализации этих видов учебной деятельности; 3) максимальном распространении и совершенствовании методических подходов к построению языковых курсов в вузе на основе геймификации.

Библиографический список

1. Kapp K.M. Games, Gamifiation, and the Quest for Learner Engagement. *Talent Development*. 2012; Vol. 66 (6): 64 – 68.
2. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015; № 9: 60 – 64.
3. Певзнер В.В., Погорелов В.И., Шуклин Д.А., Некоторые особенности применения геймификации в процессе обучения. *Проблемы современного образования*. 2016; № 2: 98 – 101.
4. Краснова Т.И. Геймификация обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2015; № 11 (91): 1373 – 1375.
5. Семина В.В. Использование геймификации в процессе обучения бизнес-английскому студентов вузов. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2017: 306 – 315.
6. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал. *Педагогика и психология образования*. 2019; № 1: 135 – 152.
7. Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и в вузе. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 8: 79 – 84.
8. Мясникова О.В., Скубневская Т.В. Драмапедагогика или методика удовольствия и забавы на занятиях иностранного языка в вузах неязыковых специальностей. *Новые технологии в образовании*. 2002; № 5: 126 – 130.
9. Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2017; Т. 11, № 4:. 82 – 92.
10. Белкина Е.П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 6–1 (24): 36 – 39.

11. Коженец Т.С. Деловая игра как активно-образовательная технология обучения профессиональному иноязычному общению. *Труды БГТУ*. 2013; № 5: 183 – 185.
12. Оскольская И.А. Некоторые аспекты интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе. *Педагогические науки*. 2017; № 3 (84): 64 – 71.
13. Кожухова Ю.В., Смоленцева В.Г., Шахова В.А. Проектная деятельность студентов в ходе обучения английскому языку на неязыковом факультете вуза. *Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика*: материалы научно-практической конференции. Чебоксары, 2016: 196 – 199.
14. Закотнова П.В. Использование игр при обучении иностранному языку в вузе. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков*: сборник научных статей. Чебоксары: ЧГПУ, 2019: 88 – 93.
15. Herger M. *Enterprise gamification: engaging people by letting them have fun*. London, 2014.

References

1. Kapp K.M. Games, Gamifiation, and the Quest for Learner Engagement. *Talent Development*. 2012; Vol. 66 (6): 64 – 68.
2. Orlova O.V., Titova V.N. Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 9: 60 – 64.
3. Pevzner V.V., Pogorelov V.I., Shuklin D.A., Nekotorye osobennosti primeneniya gejmifikacii v processe obucheniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2016; № 2: 98 – 101.
4. Krasnova T.I. Gejmifikaciya obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 11 (91): 1373 – 1375.
5. Semina V.V. Ispol'zovanie gejmifikacii v processe obucheniya biznes-anglijskomu studentov vuzov. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2017: 306 – 315.
6. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2019; № 1: 135 – 152.
7. Gridina T.A., Konovalova N.I. Tehniki yazykovoj igry v processe obucheniya slovoobrazovaniyu v shkole i v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 8: 79 – 84.
8. Myasnikova O.V., Skubnevskaya T.V. Dramapedagogika ili metodika udovol'stviya i zabavy na zanyatiyah inostrannogo yazyka v vuzah neyazykovyh special'nostej. *Novye tehnologii v obrazovanii*. 2002; № 5: 126 – 130.
9. Chudajkina G.M., Loginova N.Yu., Kostovarova V.V. Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam: teoriya i praktika. *Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa*. 2017; T. 11, № 4:. 82 – 92.
10. Belkina E.P. Ispol'zovanie rolevyh igr pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 6-1 (24): 36 – 39.
11. Kozhenec T.S. Delovaya igra kak aktivno-obrazovatel'naya tehnologiya obucheniya professional'nomu inoyazychnomu obscheniyu. *Trudy BGTU*. 2013; № 5: 183 – 185.
12. Oskol'skaya I.A. Nekotorye aspekty interaktivnyh metodov obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 3 (84): 64 – 71.
13. Kozhuhova Yu.V., Smolenceva V.G., Shahova V.A. Proektnaya deyatel'nost' studentov v hode obucheniya anglijskomu yazyku na neyazykovom fakul'tete vuza. *Sovremennoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: teoriya, metodika i praktika*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2016: 196 – 199.
14. Zakotnova P.V. Ispol'zovanie igr pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Sovremennye metody i tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov*: sbornik nauchnyh statej. Cheboksary: ChGPU, 2019: 88 – 93.
15. Herger M. *Enterprise gamification: engaging people by letting them have fun*. London, 2014.

Статья поступила в редакцию 22.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00756

Potiayev P.Yu., *adjunct, Department of Pedagogy, Federal State military educational institution of higher education "Military University" of Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: potiay@mail.ru*
Pshenichnikov K.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University (Blagoveschensk, Russa), E-mail: batbi1@mail.ru*

THE MAIN METHODOLOGICAL WAYS FOR UNIT COMMANDERS TO ORGANIZE AND PREPARE PERSONNEL FOR EVERYDAY ACTIVITIES IN CONDITIONS OF THE EXTREME NORTH. The article examines the main methodical ways of training military personnel for action in the far North. Commanders of units in the implementation of personnel management in the conditions of the Far North in the current conditions face one of their most important problems, which is the lack of a developed set of methodology. In this regard, it is advisable to organize and train personnel for the conditions of the Far North on the following paths: training of personnel for combat missions in the Arctic region, methodical features of activities at the location of personnel on the ground. The article examined recommendations for the selection of troops for service in the Arctic Region, and the subsequent work of the platoon commander on the training of personnel, weapons and military equipment, as well as the deployment of personnel in a stationary temporary location and catering in the camp.

Key words: **Arctic, Arctic Region, Extreme North, arctic units, reference list.**

П.Ю. Потяев, *адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: potiay@mail.ru*
К.А. Пшеничников, *аспирант, ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет», г. Благовещенск, E-mail: batbi1@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДГОТОВКЕ ЛИЧНОГО СОСТАВА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

В статье рассмотрены основные методические пути подготовки военнослужащих для действий в условиях Крайнего Севера. Командиры подразделений при осуществлении руководства личным составом в условиях Крайнего Севера в современных условиях сталкиваются с одой их важнейших проблем – отсутствием разработанного комплекса методики, в связи с этим целесообразно проводить организацию и подготовку личного состава к условиям Крайнего Севера по следующим путям: подготовка личного состава к выполнению боевых задач в Арктическом регионе, методические особенности деятельности при расположении личного состава на местности. В статье были рассмотрены рекомендации по отбору военнослужащих для службы в Арктическом регионе и последующей работе командира взвода по подготовке личного состава, вооружения и военной техники, а также размещению личного состава в стационарном пункте временной дислокации и организации питания в данном лагере.

Ключевые слова: **Арктика, Арктический регион, Крайний Север, арктические подразделения.**

На сегодняшний день в условиях активно развивающегося мирового интереса к Арктическим территориям перед Вооруженными Силами Российской Федерации (далее – ВС РФ) остро стоит вопрос защиты интересов страны и ее северных территорий [1; 2].

Арктика – регион с особым статусом, подверженный острым дискуссиям своей государственной принадлежности. Проблема спора стран Арктического региона и не только о границах владения территориями Арктики возникла задолго до того, как произошло понимание важности этого региона. Актуальность этого вопроса в последние десятилетия набирает обороты и привлекает все больше внимания. Человечество с конца XIX в. и до настоящего времени совершило огромный научно-технический прорыв, при этом важнейшее значение приобрела проблематика обеспеченности и близости потребителей к различным энергетическим ресурсам планеты. Арктика по праву считается богатейшим регионом по природным ресурсам нефти и газа. И последующее развитие того или иного государства будет напрямую связано с владениями этими ресурсами. Поэтому вопрос применения военной силы в Арктическом полярном секторе останется делом времени [3, с. 131 – 136].

Подготовка личного состава к выполнению боевых задач в Арктическом регионе

При осуществлении с прибывшими военнослужащими основной подготовки в пункте постоянной дислокации командирами подразделений организуется

боевая, физическая, морально-психологическая подготовка, а также подготовка обмундирования, экипировки и оружия.

Военнослужащим, прибывшим для прохождения службы в Арктическом регионе, необходимо:

1) дать твердые знания и навыки по использованию оружия в условиях боевой обстановки в Арктическом регионе [4, с. 167 – 169];

2) проводить учения в Северных регионах с повышенной физической нагрузкой в длинный период времени, чтобы личный состав мог привыкнуть к тяжелым для организма условиям;

3) приучить к физической выносливости в Арктическом регионе (совершая длительные лыжные марши по арктическим пустыням) [5, с. 212 – 214];

4) дать знания личному составу по выживанию в экстремальных условиях в Арктическом регионе (проводить практические занятия по постройке иглу, а также различных навесов для защиты от ветра);

5) дать знания личному составу по добыванию пищи и пресной воды;

6) привить навыки в оказании себе и товарищу первой медицинской помощи при обморожениях;

7) научить действиям при встрече с обитателями животного мира Арктики (белым медведем, северным оленем, тюленем и т.д.);

8) подготовить обмундирование, экипировку, оружие и технику.

Следующим, одним из важных компонентов подготовки личного состава к выполнению боевых задач в Арктическом регионе является подготовка обмундирования, экипировки, вооружения и военной техники, она включает в себя:

1) получение обмундирования на складе до его полного комплектa;

2) получение экипировки;

3) получение бронежилета и каски;

4) подготовка личных средств, а также средств, необходимых для выживания;

5) подготовка оружия (чистка);

6) подготовка техники.

При получении со склада арктической формы одежды командир взвода должен лично получить на каждого военнослужащего комплект одежды и лично дать им в руки, если хотя бы один из слоев не будет выдан личному составу, то эта система одежды не будет функционировать согласно предназначению.

Выполняя боевую задачу, у военнослужащего должна быть экипировка в комплекте: разгрузочная система типа «Жук», подсумок для гранат ножной, лопатка, термофляжка с горячей водой, малый рюкзак с необходимыми медикаментами и витаминами, а также комплект вещей для выживания в экстремальных условиях, один сухой паек на сутки.

Бронежилет должен быть облегченный и обеспечивать защиту военнослужащего, так как при тяжелом бронежилете будет больший расход энергозатрат на передвижения. Каска должна быть кевларовая, так как свойства кевлара на морозе не меняются.

Командир взвода производит осмотр каждого оружия перед учением лично, оружие должно быть обслуженным, исправным, в комплекте.

На боевой технике, которая будет вывезена вместе с подразделением, командир взвода с личным составом проводит сезонное обслуживание.

Методические особенности деятельности при расположении личного состава на местности

Размещение личного состава в Арктическом регионе:

1) лагерь автономного жизнеобеспечения вмещает в себя до 500 человек (рис. 1) [1];

2) личный состав размещается в жилых отапливаемых палатках до 24 человек, кроме этого в палатке может организоваться место для сушилки обмундирования. Личный состав размещается повзводно с командиром взвода. Для командира роты и выше выделяется палатка для отдыха и ведения дел;

3) палаточный лагерь устанавливается в три линейки, расстояние проходов между линейками до 5 м, расстояние между палатками должно быть сокращено до минимума, до 2 м;

4) между палатками устанавливаются генераторы для обогрева воздуха в палатках, также нагрев воздуха может осуществляться за счет дизельного нагнетателя горячего воздуха;

5) в палатке имеются двухъярусные кровати, с каждой стороны по 6 шт., оставшееся место оборудуется сушилками для обмундирования. По периметру кровати установлены шкафчики для хранения средств личной гигиены, чистки обмундирования и обуви. Около каждой кровати стоит по два складных пластмассовых стула;

6) военнослужащие обеспечиваются матрасами, подушкой и шерстяным одеялом синего цвета, личный состав будет спать в спальниках; обеспечение личного состава постельным бельем может не осуществляться, так как будут большие затраты с доставкой и массовой стиркой белья;

7) в палатке укладывается кассетный пол из высокопрочной пластмассы, на пол натягивается тент;

8) за жилыми палатками устанавливаются санитарно-гигиенические палатки, оборудованные контейнерами с душем на 6-х человек, туалетами и 12-ю умывальниками. Санитарно-гигиенические контейнеры будут открываться в определенное время утром и вечером, в другое время оснащение контейнера водой будет перекрываться;

9) один туалет на роту будет организован на улице, чтобы во время нефункционирования контейнера личный состав мог осуществить свои потребности. Туалет представляет собой выложенный из снега колодец;

10) за санитарно-гигиеническими палатками устанавливаются бочки для сбора мусора, контейнеры для электроснабжения лагеря и водообеспечения;

11) остатки пищи и мусор сжигаются в мусоросжигательных установках, чтобы не привлекать диких животных к лагерю;

12) по периметру лагеря устанавливаются контейнеры с материальной базой и личными вещами военнослужащих;

13) на расстоянии 10 м от жилых помещений установливается столовая для солдат и офицеров;

14) техника хранится в ангарах за санитарно-гигиеническими палатками;

15) комнату хранения оружия организуют вблизи жилых помещений на территории лагеря, в железных контейнерах с освещением, согласно руководящим документам оборудования КХО – на каждую роту по 2 контейнера. Комната хранения оружия обносится забором с колючей проволокой;

16) между палатками и туалетом, между КХО и по периметру лагеря натягиваются тросы, чтобы во время сильного ветра и метели можно было передвигаться без затруднений;

17) склады боеприпасов и взрывчатых веществ размещаются за пределами лагеря, в неотапливаемых палатках с освещением, обнесенными железным забором с колючей проволокой;

18) лагерь обносится колючей проволокой, чтобы хищники не могли зайти на его территорию, столбы для данного забора устанавливаются с клиньями внизу (рис. 2). Клинья внизу имеют отверстия, в которые забивают штыри, чтобы сильный ветер и мелкие хищники, такие как песец, северный олень не могли снести их, по периметру столбов натягивается колючая проволока.

Данный лагерь занимает малую территорию, но требует больших денежных затрат на его установку и содержание в рабочем состоянии. Расход дизеля при полной работе всего в лагере будет составлять 126 – 138 л в час, что составит 1890 – 2070 рублей в час.

При несении боевого дежурства личный состав будет отдельно размещаться в отапливаемой палатке, в 7 м от нее будет установлен туалет из снега типа «колодец».

Методические особенности организации обеспечения личного состава питанием

Организация питания личного состава в Арктическом регионе в лагере автономного жизнеобеспечения.

Питание военнослужащих должно производиться в специальных столовых палатках, которые соединены с палатками для офицеров и с палатками для приготовления пищи (рис. 3), при этом приготовление пищи, выдача хлеба, масла, сахара, чая или кипяченой воды для питья будет осуществляться обслуживающим персоналом. Готовую пищу необходимо выдавать военнослужащим в одноразовой посуде, чтобы не возникала потребность в ее мойке в связи с экономией дистиллированной воды. Кроме одноразовой посуды предполагается обеспечить военнослужащих одноразовыми приборами для приема пищи, подносом и салфетками.

Питание военнослужащих в арктических условиях осуществляется по нормам продовольственного пайка Крайнего Севера. Так как затраты человеческих энергоресурсов значительно увеличиваются, то пища в условиях Крайнего Севера должна превышать свою калорийность в 1,5 – 2 раза. Режим питания зависит от характера выполняемых учебно-боевых задач. Горячая пища готовится, как правило, три раза, но не менее двух раз в сутки, военнослужащие, находящиеся на боевом дежурстве, будут обеспечиваться арктическим пайком.

В свою очередь, продовольственный пункт развертывается на площадке площадью 100 х 100 м (или, при необходимости, большего размера). Полевые кухни размещаются в специальных палатках и отапливаются привозимым дизельным топливом. При этом дизельное топливо необходимо размещать на улице рядом с палаткой для приготовления пищи. Запасы дизельного топлива в связи с суровой климато-природной изменчивостью (буря, вьюга, полярные ночи и пр.) нужно планировать с этим учетом.

Продовольственный склад для минимизирования опасности от диких животных, находящихся в поисках пропитания, целесообразно располагать в лагере на расстоянии от столовой не более 5 метров.

Данная столовая может обеспечить прием пищи до 250 человек одновременно. При этом обеденные столы и стулья должны быть изготовлены из высокопрочной пластмассы для быстрого сбора при переезде дислокации лагеря. Целесообразно питьевую воду хранить в пластмассовых бутылках в отапливаемой палатке во избежание деформации пластиковой тары и потери воды.

Пункт утилизации мусора располагается в 30 м от пункта приема пищи.

Приготовление пищи, эксплуатация технологического оборудования и поддержание порядка на территории и в помещениях продовольственного пункта осуществляются с соблюдением санитарных правил, установленных для стационарных столовых.

В столовой будут организовываться дежурства для поддержания порядка и в помощь поварскому составу.

Поварской состав, наряд по столовой обеспечиваются соответствующей спецодеждой по установленным нормам.

Во время боевого дежурства личный состав будет питаться за счет арктического сухого пайка.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены рекомендации по отбору военнослужащих для службы в Арктическом регионе и последующей работе командира взвода по подготовке личного состава, вооружения и военной техники, а также размещению личного состава в стационарном пункте временной дислокации и организации питания в данном лагере.

Командир подразделения обязан лично организовать подготовку личного состава, оружия и военной техники, а также получить на каждого военнослужащего комплект обмундирования. Провести строевые смотры по подготовке личного состава, провести контрольные осмотры оружия подразделения, вооружения и военной техники. Провести сезонное обслуживание военной техники.

Лагерь устанавливается за счет сил подразделения, на установку будет затрачено около шести часов. Лагерь устанавливается согласно приложению 13 Устава внутренней службы, на сокращенных расстояниях между линейками и палатками. Комната хранения оружия находится на территории лагеря согласно установленным правилам, отдельно относится забором с колючей проволокой.

Питание личного состава организуется в столовой, многокаркасной палатке согласно нормам довольствия Крайнего Севера.

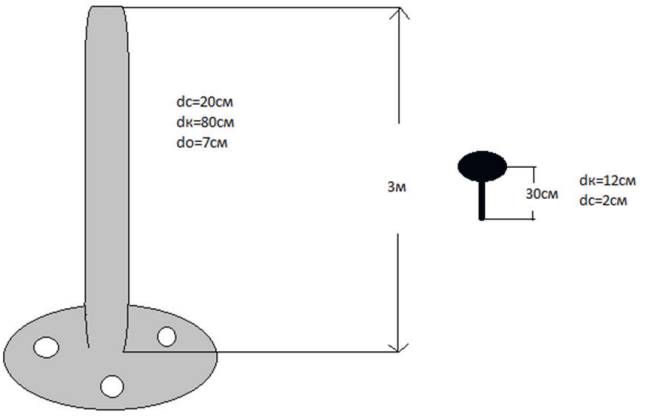


Рис. 2. Схема установочного столба с фиксатором



Рис. 1. Схема полевого лагеря



Рис. 3. Крупногабаритная палатка для приема пищи

Библиографический список

1. *Инструкция по автономному полевому лагерю закрытого жизнеобеспечения*. Available at: http://piterenergomash.ru/images/APL-500/APL500_catalog_web.pdf//
2. Потяев П.Ю. Обучение военнослужащих мотострелковых подразделений (арктических) приемам изготовки к стрельбе при передвижении на лыжах в условиях Арктики. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 167.
3. Потяев П.Ю., Федак Е.И. Правовое обучение и воспитание военнослужащих, проходящих службу в Арктике. *Военное право*. 2020; № 3 (61): 131 – 136.
4. Потяев П.Ю. Обучение военнослужащих мотострелковых подразделений (арктических) приемам изготовки к стрельбе при передвижении на лыжах в условиях Арктики. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 167 – 169.
5. Потяев П.Ю., Фомин И.А. Особенности методики обучения курсантов военных вузов передвижению на лыжах в арктических условиях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; Выпуск 65, Ч. 1: 212 – 214.

Reference

1. *Instrukciya po avtonomnomu polevomu lageryu zakrytogo zhizneobespecheniya*. Available at: http://piterenergomash.ru/images/APL-500/APL500_catalog_web.pdf//
2. Potyaev P.Yu. Obuchenie voennosluzhaschih motostrelkovyh podrazdelenij (arkticheskih) priemam izgotovki k strel'be pri peredvizhenii na lyzhah v usloviyah Arktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 167.
3. Potyaev P.Yu., Fedak E.I. Pravovoe obuchenie i vospitanie voennosluzhaschih, prohodyaschih sluzhbu v Arktike. *Voennoe pravo*. 2020; № 3 (61): 131 – 136.
4. Potyaev P.Yu. Obuchenie voennosluzhaschih motostrelkovyh podrazdelenij (arkticheskih) priemam izgotovki k strel'be pri peredvizhenii na lyzhah v usloviyah Arktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 167 – 169.
5. Potyaev P.Yu., Fomin I.A. Osobennosti metodiki obucheniya kursantov voennyh vuzov peredvizheniyu na lyzhah v arkticheskih usloviyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; Vypusk 65, Ch. 1: 212 – 214.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00757

Saenko L.A., *Doctor of Sciences (Sociology), senior lecturer, Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, North Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru*
Zateeva T.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: t-zateeva@yandex.ru*

FEATURES OF PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS AT A UNIVERSITY. The article presents an analysis of the concept of "professional formation", defines the authors' personal interpretation of this concept, which represents the process of professional formation as part of the process of professional socialization of a person. The factors (social, socio-psychological, individual) that have a positive and negative impact on the process of professional formation of students at the university are identified. The internal and external levels of the process of professional formation of the individual are considered. The role of education in a university as a stage of professional development is determined. The emphasis is placed on the fact that the process of professional development is organized, managed and controlled. A number of problems are identified and characterized that impede the professional development of students in the learning process.

Key words: **professional socialization, professional formation, personality formation, professional education, vocational training.**

Л.А. Саенко*, д-р социол. наук, доц., проф., АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: a-saenko@yandex.ru*
Т.Г. Затеева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: t-zateeva@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье представлен анализ понятия «профессиональное становление», определена авторская интерпретация данного понятия, представляющее процесс профессионального становления как часть процесса профессиональной социализации личности. Выявлены факторы (социальные, социально-психологические, индивидуальные), оказывающие позитивное и негативное влияние на процесс профессионального становления студентов в вузе. Рассмотрены внутренний и внешний уровни процесса профессионального становления личности. Определена роль обучения в вузе как этапа профессионального становления. Сделан акцент на том, что процесс профессионального становления является организованным, управляемым и контролируемым. Выделен и охарактеризован ряд проблем, которые препятствуют профессиональному становлению студентов в процессе обучения.

Ключевые слова: **профессиональная социализация, профессиональное становление, становление личности, профессиональное образование, профессиональное обучение.**

Процесс профессионального становления является длительным и сложным, в ходе которого необходимо обеспечить оптимальное соотношение между требованиями, предъявляемыми к данной профессии и условиями, которые созданы в образовательном учреждении профессиональной направленности. На процесс профессионального становления оказывают влияние множество факторов, что обеспечивает специфику и особенности этого процесса для каждого обучающегося.

Особенности профессионального становления личности рассматривались И.С. Алексеевой, Л.Ю. Боликовой, И.Р. Искаковой, В.Г. Ивановым, А.В. Кабановой, Е.В. Крутых, Ю.А. Шурыгиной и др. Множественность работ в данном направлении позволяет интегрировать различные определения при рассмотрении понятия «профессиональное становление» [1 – 13].

По мнению Т.В. Киселевой [4], профессиональное становление представляется как «уровень развития умений и навыков личности в выполнении какой-либо работы, а также получение общественного признания в процессе выполнения им профессиональной деятельности». Э.Ф. Зеер [3] рассматривает профессиональное становление как «процесс профессионального развития личности, освоение профессиональных видов деятельности, поиск и определение своего места в профессиональном сообществе, реализации своего потенциала в профессии и достижения профессиональных высот, а также процесс развития профессиональной компетентности и профессиональное саморазвитие личности». С точки зрения Б.П. Невзорова [5], профессиональное становление – это формирование личности в какой-то определенной профессиональной сфере, готовность к построению профессиональной карьеры с учетом своих способностей и возможностей, с опорой на содержание и требования специфики профессиональной деятельности.

Согласно определению Л.Ю. Боликовой и Ю.А. Шурыгиной [2], профессиональное становление личности – это многоступенчатый, прогрессивный процесс развития личности, который сопровождается формированием профессиональных знаний, умений и навыков, развитием качеств личности, свойственных представителям определенной профессии. В.Д. Симоненко [10] представляет профессиональное становление как «процесс позитивного изменения личности в системе социально-профессиональной деятельности, начиная с периода обучения и включая период непосредственной профессиональной деятельности на производстве (фирме, учреждении и т.п.).

Таким образом, анализ определений понятия «профессиональное становление» позволяет заключить, что профессиональное становление – это динамичный, поэтапный, управляемый процесс, включенный в систему профессиональной социализации личности. В процессе профессионального становления личности происходит формирование профессиональных компетенций, позитивного отношения к профессиональной деятельности, освоение и принятие профессиональной культуры и профессиональных норм. Система профессиональной социализации личности состоит из трех основных периодов: профессиональное самоопределение, профессиональное обучение, профессиональная деятельность. Профессиональное становление захватывает период обучения и начальный период непосредственной профессиональной деятельности.

На процесс профессионального становления личности оказывает влияние ряд факторов:

- социальные (общественное мнение, общественное отношение к виду профессиональной деятельности, материально-техническое оснащение образовательного учреждения, идеологические установки, бытовые условия проживание обучающегося и т.д.);
- социально-психологические (специфика организации учебной деятельности, психологический климат в группе, в образовательной организации);
- индивидуальные (личностная профессиональная активность, уровень мотивации в освоении профессии, готовность к профессиональной деятельности).

Профессиональное становление состоит из двух уровней – личностное становление (внутренний уровень) и статусное становление (внешний уровень). Исходя из этого, факторы профессионального становления можно подразделить на две группы:

1) факторы, оказывающие влияние на личностное профессиональное развитие;

2) факторы, оказывающие влияние на внешнюю сторону профессионального развития личности.

Если рассматривать процесс профессионального становления как процесс профессионального развития, начиная от определения профессиональных намерений до реализации личности в профессиональной деятельности, можно выделить основные этапы профессионального становления: 1) формирование профессиональных намерений; 2) профессиональное обучение; 3) профессиональная адаптация; 4) реализация личности в профессиональной деятельности. Эффективность профессионального становления зависит от всех этапов, однако особая роль отводится профессиональному обучению, поскольку при негативных процессах профессионального обучения могут не наступить третий и четвертый этапы. В таком случае у личности начнут формироваться новые профессиональные намерения, и реализация этапов начнется заново.

Основой профессионального становления личности, его центральным компонентом является профессиональное обучение в вузе или ином учреждении профессиональной направленности (колледж, училище и др.). В период вузовского обучения профессиональное становление представляет собой организованный, управляемый и контролируемый процесс, в результате которого формируется субъект самостоятельной профессиональной деятельности. Исходя из этого, основная цель профессионального обучения – освоение профессиональных знаний, умений, навыков, овладение профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления определенной профессиональной деятельности. Тем не менее, как отмечают У.М. Асадулаева, Е.В. Гутман, Г.В. Гринь, С.Л. Фоменко, М.Н. Фроловская, Е.А. Черникова, Ю.А. Шурыгина и др., содержание этапа профессионального обучения не исчерпывается только получением специальности. В процессе профессионального обучения необходимо формировать у студентов профессионально значимые качества, профессиональное мировоззрение, профессиональные убеждения, что является фундаментом для развития профессионализма молодых специалистов.

Опираясь на научные публикации, собственный опыт профессиональной деятельности, нами определено, что социальные, психологические и индивидуальные факторы могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на процесс профессионального становления личности. Например, в процессе обучения в вузе, такими факторами могут быть следующие: отношение обучающихся к будущей профессиональной деятельности, отношение общества к данной профессии, востребованность специалистов данной профессии на рынке труда, степень увлечённости преподавателя вуза своим предметом (качество преподавания), практико-ориентированность обучения, самостоятельная работа студентов, условия обучения и проживания студентов, реализация индивидуального подхода к студентам, контроль результатов обучения и др.

Выделим основные проблемы, которые препятствуют профессиональному становлению студентов в процессе обучения.

1. Слабая заинтересованность студентов спецификой получаемой профессии. Такая проблема может генерироваться несколькими факторами. Во-первых, поступление не на то направление подготовки (специальность), которое хотелось абитуриенту. Причины могут быть разные: нехватка баллов на нужное направление, отсутствие средств в семье, чтобы обеспечить желаемое образование и т.д. Во-вторых, выбор студентом «нужной» или «модной» профессии, хотя самому студенту это может не нравиться.

2. Имеющаяся материальная база некоторых профессиональных образовательных учреждений не отвечает современным требованиям. Причины: низкое финансирование, оборудование дорогостоящее, отсутствие площадей для размещения, специалистов, готовых работать на новом оборудовании.

3. Слабая заинтересованность преподавателей в научно-исследовательской деятельности студентов. Причины: отсутствие или слабое финансовое стимулирование научно-исследовательской деятельности преподавателей и работы со студентами, нежелание педагогов испытывать стресс, низкая заинтересованность студентов.

4. Отсутствие интереса у работодателей участвовать в образовательном процессе. Причины: отсутствие финансового стимулирования со стороны государства, страх, что будет испорчено оборудование, когда студенты на занятия приходят на производство. Кроме того, большинство работодателей не имеют педагогического образования, не владеют знаниями в области методов работы

со студентами, испытывают затруднения в области планирования, организации и проведения занятий.

5. Малая доля использования интерактивных методов работы со студентами, преобладание у преподавателей традиционных форм и методов обучения. Термин «интерактив» является заимствованием из английского языка («inter» – взаимный, «act» – действия). Интерактивность – способность находиться в режиме постоянного диалога или беседы с кем-либо. Особенностью использования интерактивных методов является взаимно направленная активность субъектов процесса обучения (преподаватель и студент), а также эмоциональное единение участников образовательного процесса. В отличие от традиционных методов обучения, в интерактивных методах обучения производится обмен позициями «педагог» и «обучающийся», т.е. активность педагога уступает активности обучающегося. Задача педагога – создание условий для развития познавательной активности и инициативы у студентов. Причины малого использования интерактивных методов: 1) незнание содержания и технологии реализации метода; 2) отсутствие практики применения метода; 3) незнание, как включить метод в структуру занятия; 4) отсутствие уверенности в эффективности интерактивных методов в учебном процессе.

Поскольку интерактивные методы обучения должны присутствовать в образовательном процессе (это определено стандартом), то в программах дисциплин эти методы прописываются, но на практике они, как правило, не реализуются.

Формальное отношение к организации процесса производственной практики. Практика для студентов является важным составляющим элементом учебного процесса, который позволяет им сориентироваться на рынке труда, найти себя в будущей профессии. Производственная практика направлена на формирование профессиональных компетенций. Формальность проведения практики может проявляться различными способами. Например, проведение практики по месту жительства студентов. Преподаватель, являющийся руководителем практики из образовательной организации, не может осуществить контроль за всеми студентами, особенно если это группа из 15 и более человек. Загруженность преподавателя занятиями по расписанию, количество выделенных часов на проверку документов по практике не позволяют выезжать по региону, что превращает практику в формальное написание итогового отчета.

6. Усомнившись или разочаровавшись в выбранной специальности, студенты не всегда имеют возможности перевестись на другую специальность в том же или другом образовательном учреждении, не потеряв год обучения.

Таким образом, процесс профессионального становления для каждого студента является индивидуальным. Общими могут быть лишь условия обучения студентов в определенном вузе. Однако и здесь могут проявляться различные факторы, которые оказывают как позитивное, так и негативное влияние на процесс профессионального становления. В период обучения могут возникать различные проблемы организации процесса обучения. Преодоление выделенных проблем позволит осуществить профессиональное становление студентов, сделать этот процесс более эффективным, сформировать такие личностные качества, как профессиональный долг, профессиональная ответственность, развить профессиональную культуру, стимулировать потребность в профессиональном совершенствовании.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Свобода и достоинство как аксиологические детерминанты процессов воспитания и социализации личности. *Журнал гуманитарных наук*. 2016; № 13: 3 – 8.
2. Боликова Л.Ю., Шурыгина Ю.А. Сущность понятия «профессиональное становление личности» в современном знании. *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. 2011; № 24: 573 – 575.
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
4. Киселёва Т.В. *Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
5. Невзоров В.П. *Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
6. *Общая и профессиональная педагогика*. Под редакцией В.Д. Симоненко. Москва, 2006.
7. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 70 – 71.
8. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 1: 93 – 97.
9. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
10. Симоненко В.Д. *Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения*. Москва: Просвещение, 1985.
11. Тюкаев А.С. Возможности психологической помощи студентам в профессиональном становлении в начальный период обучения в вузе. *Colloquium-journal*. 2019; № 24-5 (48): 38 – 39.
12. Эмильбекова А.Э. Профессиональное становление и динамика профессиональной идентичности на разных этапах формирования личности. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2018; № 1 (790): 153 – 163.
13. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки* 2016; № 4 (36): 11 – 18.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Svoboda i dostoinstvo kak aksiologicheskie determinanty processov vospitaniya i socializacii lichnosti. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2016; № 13: 3 – 8.
2. Bolikova L.Yu., Shurygina Yu.A. Suschnost' ponyatiya «professional'noe stanovlenie lichnosti» v sovremennom znanii. *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo*. 2011; № 24: 573 – 575.
3. Zeer `E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003.
4. Kiseleva T.V. *Professional'noe stanovlenie pedagoga v innovacionnoj obrazovatel'noj srede obscheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
5. Nevzorov V.P. *Professional'noe stanovlenie uchitelya v sisteme mnogourovnevogo universitetskogo obrazovaniya v regione*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
6. *Obschaya i professional'naya pedagogika*. Pod redakciej V.D. Simonenko. Moskva, 2006.
7. Saenko L.A., Zritneva E.I. Analiz faktorov, privodyaschih k destrukcii professional'noj socializacii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 70 – 71.
8. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii nravstvennyh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 93 – 97.
9. Saenko L.A. Destruktivnye faktory processa professional'noj socializacii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
10. Simonenko V.D. *Professional'naya orientaciya uchaschihsya v processe trudovogo obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
11. Tyukaev A.S. Vozmozhnosti psihologicheskoj pomoschi studentam v professional'nom stanovlenii v nachal'nyj period obucheniya v vuze. *Colloquium-journal*. 2019; № 24-5 (48): 38 – 39.
12. `Emil'bekova A.`E. Professional'noe stanovlenie i dinamika professional'noj identichnosti na raznyh `etapah formirovaniya lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018; № 1 (790): 153 – 163.
13. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki* 2016; № 4 (36): 11 – 18.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 378.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00758

Pavlova N.I., *Deputy Director, Institute of Education Development, ASOU (Moscow, Russia), E-mail: 5553483@gmail.com*

ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN IN MODERN CONDITIONS AND INNOVATIVE MECHANISMS FOR IMPROVEMENT. The article reveals the concept of additional education of children in modern conditions. A comparative analysis of the essence and content of the traditional approach to additional education and the current state of the system of additional education as a condition for the implementation of key human rights studies the right to development and freedom to choose a field of activity, including through self-determination, both personal and professional. The differences between additional education and basic education

are shown. The characteristics of the modern system of additional education are formulated. An important characteristic of modern supplementary education, which must be taken into account when organizing and improving it, is accessibility. Improving the effectiveness of additional education of children in modern conditions is determined by the quality of innovation management. Innovations in additional education should be considered at the present stage of development as a necessary tool for improving the effectiveness of educational activities and ensuring that the educational needs of students, society and the state are met.

Key words: **additional education of children, modern requirements, accessibility, innovative activity.**

Н.И. Павлова, *зам. директора Института развития образования АСОУ, г. Москва, E-mail: 5553483@gmail.com*

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье раскрывается понятие дополнительного образования детей в современных условиях. Дан сравнительный анализ сущности и содержания традиционного подхода к допобразованию и современного состояния системы дополнительного образования как условия для реализации ключевых прав человека – на развитие и свободу выбора сферы деятельности, в том числе и через самоопределение, как личностное, так и профессиональное. Приведены отличия дополнительного образования от основного. Сформулированы характеристики деятельности современной системы дополнительного образования. Важной характеристикой современного дополнительного образования, которую необходимо учитывать при его организации и совершенствовании, является доступность. Повышение эффективности дополнительного образования детей в современных условиях определяется качеством управления инновационной деятельностью. Инновации в дополнительном образовании должны рассматриваться на современном этапе развития как необходимый инструмент повышения эффективности образовательной деятельности и обеспечения удовлетворения образовательных потребностей обучающихся, общества и государства.

Ключевые слова: **дополнительное образование детей, современные требования, доступность, инновационная деятельность.**

Одним из важнейших факторов конкурентоспособности в XXI веке стал человеческий капитал как индивидуальный, так и корпоративный, а также и национальный. В формировании человеческого капитала ключевую роль играет образование. При этом важно подчеркнуть значение общего образования, формирующего не только базовые знания, но и важнейшие навыки критического и творческого мышления, самостоятельного поиска и анализа информации, использования полученных знаний на практике, в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, учитывая определяющую роль инициативности, заинтересованности и мотивированности обучающихся в формировании успешного человека будущего, крайне значимо в этих процессах эффективное и современное дополнительное образование, которое основывается на свободном выборе обучающимися сферы приложения своих образовательных усилий и является эффективным инструментом социализации детей.

Традиционно под дополнительным образованием понималось обучение и воспитание за пределами основных образовательных программ и во многих случаях – вне школы, в специализированных образовательных учреждениях. В современных условиях приобретает новое содержание само значение и значимость дополнительного образования. С одной стороны, некоторая унификация процесса школьного обучения, воплощением которой, в определенной степени, является система государственной итоговой аттестации (ГИА), объективно приводит к ограничению поля возможностей творческой самореализации обучающихся в рамках основного образования. С другой стороны, именно интеллектуально активный, творческий, ищущий индивид является основным и самым ценным элементом национального человеческого капитала наиболее развитых стран.

Следовательно, система образования должна дать обучающемуся возможность сформировать соответствующие требованиям современности творческие и поисковые навыки в наиболее эффективной форме. Кроме того, как мы отмечали ранее, важной стороной дополнительного образования являются его вариативность и возможность создания максимально полных условий для реализации ключевых прав человека – на развитие и свободу выбора сферы деятельности, в том числе и через самоопределение, как личностное, так и профессиональное.

В связи с изложенным, особое значение имеет принятая в 2014 году Концепция развития дополнительного образования, которая направлена на воплощение в жизнь миссии дополнительного образования как социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращение феномена дополнительного образования в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства [1]. В рамках данной концепции основной ролью допобразования можно считать социокультурную, состоящую в мотивации саморазвития детей и подростков, побуждении их внутренней активности. При этом соответствующие задачи возлагаются не на ограниченный круг специализированных организаций, а на общество в целом. Такого рода решение создает предпосылки к преобразованию пространства жизни обучающегося в стимулирующую его развитие среду, способствующую самоактуализации личности обучающегося и его активной самореализации через формирование ценностей, мотивацию к познанию и созиданию, приобщение к спорту и художественной культуре.

Специфическая значимость дополнительного образования определяется рядом его отличий от основного, наиболее существенными из которых являются следующие:

– работа в учебных группах нацелена на освоение конкретного вида деятельности в достаточно ограниченной (в соответствии с интересами детей) и, следовательно, специализированной сфере (робототехника, моделирование, танцы, программирование, изобразительное искусство и др.) и базируется на высокой личной мотивированности обучающихся;

– в связи с этой деятельностью формируется (во многом на основе самоорганизации) весьма продуктивное сообщество детей и взрослых (педагогов, специалистов, энтузиастов-любителей), создающее образовательную среду, способную принципиально раздвинуть горизонты возможностей обучающихся (как в профессиональном, так и в личностном развитии);

– система допобразования обладает высокой гибкостью и адаптивностью за счет специфики содержания и нормативного регулирования, что позволяет ей оперативно осваивать перспективные направления, апробировать и применять инновационные практики, в том числе авторские методики.

Именно эти качества системы допобразования позволяют ей достаточно успешно решать такие важные задачи, как личностное, в том числе общекультурное, развитие детей и подростков, их адаптация к социальной действительности в равноправном общении с взрослыми, содействие творческой самореализации и профессиональному самоопределению, организация и обеспечение безопасного и содержательного досуга.

Дополнительное образование в СССР и России с момента своего зарождения в 20-х годах XX века развивалось в условиях существенной государственной поддержки. В начале XXI века был проведен ряд исследований в области дополнительного образования. В работах В.В. Беловой, В.А. Березиной, А.К. Бруднова, О.Е. Лебедева, М.Б. Коваль, Г.Н. Поповой, А.И. Щетинской и др. были теоретически обоснованы важные положения, касающиеся его содержания, организационных основ, методики проведения занятий и ряда иных вопросов [2 – 9].

В настоящее время результаты этих исследований наиболее полно реализуются в деятельности специализированных учреждений допобразования, объединяющих в системном социально-педагогическом единстве информационную, педагогическую, организационную, методическую, издательскую, обслуживающую и иную деятельность. Для выполнения своей миссии во исполнении социального заказа в сфере оказания связанных с допобразованием услуг, удовлетворения образовательных, социальных и культурных запросов (потребностей) детей, система дополнительного образования строится на принципе свободы выбора обучающимися направления, формы и видов деятельности.

В современных условиях учреждения дополнительного образования сталкиваются с серьезными вызовами, связанными с высокими требованиями к образовательным результатам. В частности, многие родители придирчиво выбирают для своих детей курсы программирования или освоения английского языка, рассматривая их как важную инвестицию в будущее благополучие. Содержание образование постоянно усложняется, требуя применения сложного и дорогостоящего оборудования, а также регулярно повышаются требования к методикам и технологиям обучения, формирующим успешного человека будущего. При этом, как уже отмечалось, для успеха допобразования дети должны быть искренне заинтересованы в нем, высоко мотивированы к какому-либо конкретному виду образовательной деятельности.

Формирование и поддержание такого интереса – сложная задача, особенно если учесть, какие возможности по беззатратному и увлекательному потреблению развлекательного контента предоставляет ребенку современная информационная среда. Безусловно, если учреждение допобразования существует по стандартам XX века, то вряд ли оно будет эффективно в XXI веке. Следовательно, оно должно обновляться, а, учитывая скорость трансформации внешней среды (в том числе образовательных потребностей детей), обновление должно

стать постоянным. В этой парадигме возникает необходимость осмысления инновационных механизмов совершенствования как необходимого условия эффективности дополнительного образования.

Для решения этой актуальной задачи необходимо с научной точки зрения рассмотреть теоретические и организационные основы инноваций в сфере образования, в том числе дополнительного, а также проанализировать инновационные практики в данной области (как успешные, так, возможно, и неудачные).

Для изучения вопросов эффективности инноваций представляется важным рассмотреть основные организационные особенности дополнительного образования в России. Во многих научных работах, в том числе в трудах Е.Б. Евладовой, Л.Г. Логиновой, Н.Н. Михайловой и др., отмечается, что система допобразования детей строится на приоритетных идеях и организационных признаках, к которым относятся ориентация на личную заинтересованность ребенка в сочетании с массовостью образования этой категории и его общедоступностью; добровольность участия обучающихся и создание условий для их самореализации в сочетании с поддержкой их инициативы и самостоятельности; многовариантность форм; практико-деятельностная ориентация [10].

Н.Ф. Родионовой сформулированы характеристики деятельности современной системы дополнительного образования и представлены тремя группами:

1) стратегические, отражающие основы дополнительного образования (принципы гуманизации, подготовка к решению возникающих в жизни задач, право выбора форм обучения и др.);

2) ценностно-ориентационные, определяющие подходы к формированию содержания допобразования (ориентация на актуальные современные требования социальной жизни, возможности развития (как индивидуального, так и социального), имеющуюся культурную базу;

3) конструктивно-технологические, характеризующие структурирование содержания дополнительного образования (уровневая и профильная дифференциация, диверсификация) [11].

Важной характеристикой современного дополнительного образования, которую необходимо учитывать при его организации и совершенствовании, является доступность. Основными направлениями реализации этой характеристики являются территориальные, финансовые и информационно-технологические аспекты. Финансовая доступность определяется тем, что допобразование либо бесплатно для семьи обучающегося, либо частично субсидируется государственными или негосударственными структурами. Территориальная доступность определяется, фактически, затратами обучающегося и его родителей на прибытие к месту проведения занятий (как временными, так и финансовыми). Информационно-технологическая доступность обеспечивается применением коммуникационных и педагогических технологий, позволяющих достичь поставленных образовательных целей в дистанционном (или преимущественно дистанционном) формате занятий.

Учитывая изложенное, для раскрытия темы данной работы важно подчеркнуть, что дополнительное образование детей представляет собой системное, динамичное явление. Изучение его проводится в рамках системного подхода, который в первую очередь предполагает, что отдельные элементы системы, объединяясь и взаимодействуя друг с другом соответствующим («правильным») образом, порождают некое новое системное свойство, коим они не обладают каждый по отдельности (так называемая «супераддитивность» систем).

Возникновение и/или изменение такого системного качества мы рассматриваем не только как наиболее важный признак системы как элемента реальности, но и как основную цель любой направленной (управляемой) трансформации этой системы. В рамках данного исследования и с учетом положений ст. 75 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предлагается рассматривать в качестве вышеуказанного системного качества развитие креативного потенциала детей в рамках удовлетворения их потребности в интеллектуальном совершенствовании [12].

Для описания процессов дополнительного образования представляется продуктивным использовать понятие организационного механизма как некоего устройства этой системы (но не только с точки зрения статичной ее структуры, но и с позиций динамического функционирования). Обобщая существующие подходы к трактовке термина «организационный механизм», мы предлагаем рассматривать его как целостную совокупность 3 взаимосвязанных блоков:

1) элементы механизма – структуры, участники и заинтересованные лица, а также взаимосвязи между ними;

2) правила, нормы, традиции функционирования элементов, реальная практика их взаимодействия;

3) ресурсы, необходимые элементам этого механизма для нормального/успешного функционирования [13; 14].

Также следует отметить, что организационный механизм дополнительного образования существует на нескольких уровнях (например, «регион – муниципалитет – школа»), для каждого уровня существуют свои особенности, но в совокупности они все взаимосвязаны, взаимообусловлены и непротиворечивы.

Адаптация системы дополнительного образования детей к современным условиям и существенное повышение ее результативности требует изменений как в отдельных элементах его организационного механизма, так и во взаимосвязях между ними, а также в процедурах функционирования.

Анализ внешней среды, в которой функционирует дополнительное образование, позволяет сделать вывод, что значительная доля необходимых изменений будет носить инновационный характер (хотя бы в силу того, что научное и техническое развитие обусловливает необходимость внедрения новшеств как в содержание, так и в методику обучения). В связи с этим необходимо рассмотреть понятие инновационной деятельности, ее сущность и функции, решаемые с ее помощью задачи в сфере дополнительного образования.

Можно отметить, что терминология, используемая в сфере инноватики, достаточно обширна, причем многие термины трактуются по-разному, порой даже в зависимости от позиции и сферы деятельности авторов. Однако в рамках данного исследования мы считаем ключевыми, базовыми понятиями новацию, новшество, инновацию, нововведение. В русском языке эта терминология в целом исходит от английского слова «innovation», которое буквально означает «введение новшеств».

Учитывая потребности теоретического осмысления совершенствования системы дополнительного образования, представляется необходимым уточнить и дифференцировать три понятия: инновация, новшество (новация), нововведение, рассмотрев их в процессно-хронологическом порядке, по мере выявления, развития и внедрения полезных усовершенствований.

С этой точки зрения первым следует рассмотреть понятие «новация» (или «новшество»), которое используется для обозначения результата какого-либо исследования (фундаментальной либо прикладной научной работы, эксперимента), который может быть применен для усовершенствования той или иной деятельности. При этом новшества – это результат исследований и поиска, более всего схожий с изобретением, который получил определенное оформление в виде свидетельств, патентов, организационной документации либо детализированного описания (например, в научной статье). В наиболее развернутой и детализированной трактовке новшество представляет собой полученный в результате творческого поиска продукт, который предлагается возможным потребителям для использования, способный за счет каких-либо отличий от применяемых решений повысить эффективность той или иной деятельности. Важно отметить, что в рамках данного подхода возникает понятие «инвестиционный лаг» – период между предложением новшества к использованию и первыми практическими примерами такового.

Нововведение представляет собой практическую реализацию новшества, которая представляет собой промежуточный (в силу ограниченного масштаба и пробного характера) этап инновационной деятельности. Фактически на практике оценивается доступность реализации и эффективность новшества. Инновация представляет собой итог внедрения новшества на этапе его полного освоения, она ориентирована на получение конечного, завершенного результата, гарантирующего требуемую эффективность за счет изменения объекта (процесса), ведущего к получению экономического либо социально-гуманитарного эффекта.

Продуктивной представляется позиция А.В. Хуторского, который рассматривает инновационные процессы в педагогике как инструменты (средства и процедуры) трансформации достижений науки в социальное нововведение, обеспечивающее образовательный эффект [15]. При этом в инновационной деятельности выделяется, соответственно, 3 этапа: создание потенциально полезного новшества, его освоение и последующее эффективное применение.

Безусловно, учитывая распространенность и важность инновационной деятельности, она является предметом широкого круга научных исследований, имеет достаточно развитое методико-нормативное обеспечение (особенно в коммерческой сфере), обладает очевидными перспективами развития как в сфере научного и методического поиска, так и в практическом расширении в масштабах и сферах деятельности.

Инновации в дополнительном образовании должны рассматриваться на современном этапе развития как необходимый инструмент повышения эффективности образовательной деятельности и обеспечения удовлетворения образовательных потребностей обучающихся, общества и государства.

Инновационный процесс в системе дополнительного образования наиболее продуктивно рассматривать как последовательность трех взаимосвязанных этапов:

а) разработка нового способа решения образовательных задач либо его поиск во внешней среде;

б) обоснование возможности его применения (апробация) в ходе опытного внедрения;

в) масштабное внедрение новшества во всей системе дополнительного образования либо в группе ее элементов, обеспечивающее существенное повышение эффективности ее функционирования.

С точки зрения отдельной образовательной организации либо взаимосвязанной группы таких организаций инновацией может быть внедрение в практическую деятельность как самостоятельно разработанного решения (инновация, обладающая абсолютной новизной), так и известного, но ранее не используемого (инновация, обладающая относительной новизной).

Повышение эффективности дополнительного образования детей в современных условиях определяется качеством управления инновационной деятельностью.

Библиографический список

1. *Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей.* Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/
2. Белова В.В. Воспитание и развитие личности в системе дополнительного образования. *Сборник научных трудов: ГосНИИ семьи и воспитания*. Москва, 1999.
3. Березина В.А. *Дополнительное образование детей в России*. Москва: Диалог культур, 2007.
4. Бруднов А.К. *От внешкольной работы — к дополнительному образованию детей*. Москва: Владос, 2005.
5. Лебедев О.Е. *Дополнительное образование детей*. Москва, 2000.
6. Коваль М.Б. *Педагогика внешкольного учреждения*. Оренбург, 1994.
7. Попова Г.Н. Общие вопросы организации методической работы в учреждениях дополнительного образования детей. *Дополнительное образование*. 1999.
8. Щетинская А.И., Тавстуха О.Г., Болотова М.И. *Теория и практика современного дополнительного образования детей*. Оренбург: Издательство ОПТУ, 2006.
9. Щетинская А.И. Проблемы интеграции общего и дополнительного образования, развития воспитания в системе образования. *Внешкольник*. 2000; № 3.
10. Евладова Е.Б., Евладова Е.Б., Михайлова Н.М. *Дополнительное образование детей*: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей. Москва: Владос, 2004.
11. *Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования*: тезисы и материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский ГДТЮ, 1995.
12. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
13. Дадашев А.З., Перепелицына А.А. Организационно-экономический механизм управления системой дополнительного образования детей в регионе: сущность, структура, показатели. *Региональная экономика: теория и практика*. 2020; Т. 18, № 3.
14. Холодкова К.С. Анализ подходов к определению сущности организационно-экономического механизма управления. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; № 5. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/05/66404
15. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика*: научное издание. Москва, 2005.

References

1. *Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 № 1726-r. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/
2. Belova V.V. Vospitanie i razvitie lichnosti v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Sbornik nauchnyh trudov: GosNII sem'i i vospitaniya*. Moskva, 1999.
3. Berezina V.A. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii*. Moskva: Dialog kul'tur, 2007.
4. Brudnov A.K. *Ot vneshkol'noj raboty – k dopolnitel'nomu obrazovaniyu detej.* Moskva: Vlados, 2005.
5. Lebedev O.E. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej*. Moskva, 2000.
6. Koval' M.B. *Pedagogika vneshkol'nogo uchrezhdeniya*. Orenburg, 1994.
7. Popova G.N. Obschie voprosy organizacii metodicheskoj raboty v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Dopolnitel'noe obrazovanie*. 1999.
8. Schetinskaya A.I., Tavstuha O.G., Bolotova M.I. *Teoriya i praktika sovremennogo dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Orenburg: Izdatel'stvo OPTU, 2006.
9. Schetinskaya A.I. Problemy integracii obschego i dopolnitel'nogo obrazovaniya, razvitiya vospitaniya v sisteme obrazovaniya. *Vneshkol'nik*. 2000; № 3.
10. Evladova E.B., Evladova E.B., Mihajlova N.M. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih uchilisch i kolledzhej. Moskva: Vlados, 2004.
11. *Principy obnovleniya programmnogo obespecheniya v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya*: tezisy i materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij GDTYu, 1995.
12. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 03.07.2016). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
13. Dadashev A.Z., Perepelicyna A.A. Organizacionno-`ekonomicheskij mehanizm upravleniya sistemoj dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v regione: suschnost', struktura, pokazateli. *Regional'naya `ekonomika: teoriya i praktika*. 2020; T. 18, № 3.
14. Holodkova K.S. Analiz podhodov k opredeleniyu suschnosti organizacionno-`ekonomicheskogo mehanizma upravleniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; № 5. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/05/66404
15. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika*: nauchnoe izdanie. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 514(075.8):81(075.8) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00759

Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*
Balykina Yu.Yu., *postgraduate, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia)*

SPECIAL PROPERTIES OF THE TETRAHEDRON IN HISTORICAL DEVELOPMENT. The article discusses one of the most pressing and at the same time difficult issues for teaching geometry, as well as for the assimilation of the properties of spatial figures by students. The authors focus on the peculiarities of the methodology for studying the main facts of the topic "Geometry of a tetrahedron". The importance and difficulty of studying the topic are associated primarily with the versatility, abstractness, features of the images of spatial figures. The characteristic features of the introduction of these concepts are highlighted and described. Considerable attention is paid to the history of the study of tetrahedrons. The methodology for introducing the basic concepts of this topic presented in the article is implemented in a specific educational process at elective classes in geometry and made it possible to increase the efficiency of mastering the studied material by students.

Key words: **history of tetrahedron, regular tetrahedron, principle of reflection of sun rays, physical quantities.**

И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*
Ю.Ю. Балыкина, *аспирант, Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, Г. Оренбург*

ОСОБЫЕ СВОЙСТВА ТЕТРАЭДРА В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в то же время сложных вопросов для преподавания геометрии, а также для усвоения обучающимися свойства пространственных фигур. Основное внимание в работе авторы акцентируют на особенностях методики изучения основных фактов темы «Геометрия тетраэдра». Важность и трудность изучения темы связаны в первую очередь с многогранностью, абстрактностью, спецификой изображения пространственных фигур. Выделяются и описываются характерные особенности введения данных понятий. Значительное внимание уделяется истории изучения тетраэдров. Представленная в статье методика введения основных понятий данной темы была реализована в конкретном учебном процессе на факультативных занятиях по геометрии и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: **история тетраэдра, правильный тетраэдр, принцип отражения солнечных лучей, физические величины.**

Многогранники – одна из сложнейших тем школьной геометрии. Задачи, связанные с ними, очень часто встречаются в профильном уровне ЕГЭ, причём это задачи повышенной сложности. Существуют замечательные многогранники, их также называют платоновыми телами. Одним из таких многогранников является тетраэдр (рис. 1). Платон в своих учениях сопоставил тетраэдр со стихией огня (октаэдр – со стихией воздуха, гексаэдр – земли, икосаэдр – воды, а додекаэдр – с целой Вселенной). Тетраэдр в переводе с латинского языка дословно означает «четыре грани». По простоте построения и свойств тетраэдр в стерео-

метрии воспринимается некоторой простейшей фигурой, как в планиметрии воспринимается треугольник. Данный многогранник обладает множеством интересных свойств, которые далеко не всем известны.

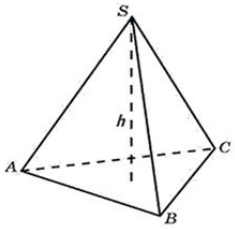


Рис. 1. Тетраэдр

Невысокая информированность школьников о тетраэдре связана с тем, что на его изучение отводится в школьной программе очень мало времени. В некоторых школьных учебниках вообще не вводится понятие тетраэдра [1], его рассматривают лишь на примере треугольной пирамиды. Поэтому некоторые школьники заблуждаются в том, что же на самом деле означает понятие «тетраэдр».

Если изучать информацию о тетраэдре в Интернете, то можно увидеть, что на многих сайтах тетраэдр определяется как правильная фигура, у которой все четыре грани – равносторонние, равные между собой треугольники. Но это далеко не так. Данное понятие может окончательно запутать представления о тетраэдре современных школьников, ведь такое высказывание (сложно назвать его по-другому) определяет лишь правильный тетраэдр, но видов тетраэдра, помимо правильного, существует ещё много, представим их далее в нашей статье. Сначала рассмотрим понятия «тетраэдр» и «треугольная пирамида» и разберёмся, в чём же их сходство и отличие.

Тетраэдр – это геометрическая фигура, которая имеет 6 рёбер, 4 грани и 4 вершины, где каждая грань является треугольником, но, повторим, совсем не обязательно, чтобы грани тетраэдра были равны между собой и уж тем более были равносторонними треугольниками.

Во многих задачах ЕГЭ, даже когда речь идёт о тетраэдре, в контексте можно встретить понятие «треугольная пирамида». С одной стороны, эти понятия являются тождественными, но если рассматривать конкретный пример правильной пирамиды и правильного тетраэдра, то понятия уже отличаются.

Правильная треугольная пирамида – это пирамида, у которой в основании лежит правильный треугольник, а вот грани, важно заметить, не должны быть равносторонними треугольниками, но если это условие всё же выполняется, то геометрическое тело уже будет являться правильным тетраэдром.

Несомненно, правильный тетраэдр – это один из самых простых видов тетраэдра, используемый обычно для решения задач, но также существуют и другие виды тетраэдра.

Ещё один, наиболее известный школьникам по сравнению с другими видами тетраэдра – это прямоугольный тетраэдр. У такого тетраэдра прилежащие к одной из вершин рёбра перпендикулярны между собой. Такой вид тетраэдра широко используется в оптике.

Расскажем о фактах и видах тетраэдров, которые малоизвестны не только школьникам, но и в целом среднестатистическим взрослым людям.

В отличие от треугольника, у обыкновенного тетраэдра высоты не пересекаются в одной точке, но если это всё же происходит, то такой тетраэдр называется ортоцентрическим.

Если для данного тетраэдра можно построить сферу, которая будет касаться всех его рёбер одновременно, а окружности, вписанные в грани, будут попарно касаться друг друга, то такой тетраэдр называется каркасным. Одним из частных видов каркасного тетраэдра является квазиописанный тетраэдр.

Равногранным называется тетраэдр, у которого все грани равны. Важно заметить, что равногранный тетраэдр будет являться правильным только в частном случае – когда все его грани будут равносторонними треугольниками, а в остальных случаях гранями равногранного тетраэдра являются произвольные, равные между собой треугольники.

Если тетраэдр имеет квазивписанную в него сферу, то он называется квазиописанным. Не будем вдаваться подробно в определение данного вида тетраэдра, так как его корни уходят глубоко в высшую геометрию, которая несколько сложна для понимания простыми читателями. Отметим только, что у таких тетраэдров суммы длин противоположных рёбер обязательно равны.

Изодинамическим называется тетраэдр, у которого произведения длин противоположных рёбер равны [2].

Если два тетраэдра удовлетворяют теореме Понселе [3], то они являются перспективными (гомологичными). Гомологичные четыре раза между собой тетраэдры называют десмическими.

И, как уже говорилось ранее, если все рёбра тетраэдра равны, то тетраэдр называется правильным. Очевидно, правильный тетраэдр является и ортоцентрическим, каркасным, равногранным, квазиописанным и изодинамическим одновременно. Следовательно, все теоремы и свойства, применимые к каждому из видов тетраэдра, можно применить и к правильному тетраэдру, но в школьной программе многим из этих знаний школьников учить не предполагается. Выходом из данной ситуации будет являться лишь элективный курс.

Тетраэдр также можно задать в прямоугольной декартовой системе координат (ПДСК). Причём некоторые задачи могут решаться проще при таком задании тетраэдра. Любой тетраэдр, стороны которого известны, можно поместить в систему координат, но легче всего поместить туда прямоугольный тетраэдр, так как его 3 грани совпадут с осями координат. Поэтому элементы прямоугольного тетраэдра найти проще всего в системе координат. Правильный тетраэдр нет смысла помещать в ПДСК, так как если известна длина одного из его рёбер, то все другие его элементы найти несложно с помощью простых геометрических формул, которые даны в школьных учебниках [4].

Форму прямоугольного тетраэдра используют на практике, так как у неё есть одно очень удивительное свойство. Лучи, попадающие внутрь прямоугольного тетраэдра, отражаются от него строго в обратном направлении. Это свойство используют в оптике, машиностроении, строительстве и даже радиоэлектронной борьбе (рис. 2).

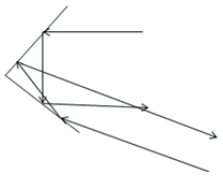


Рис. 2. Принцип отражения солнечных лучей от конструкции в форме тетраэдра

Удивительно, но люди ещё не придумали помещать конструкции, состоящие из нескольких соединённых между собой прямоугольных тетраэдров, летом на крыши домов. На наш взгляд, это можно делать для того, чтобы яркие солнечные лучи отражались от крыши дома. Тогда на самом высоком этаже этого дома летом было бы не так жарко, ведь солнечные лучи, которые нагревают крышу, отразятся от неё строго в противоположном направлении. По тому же принципу можно изобрести коврики для накрытия автомобиля в жаркую солнечную погоду. А быть может, использование простого светоотражательного утеплителя, который сейчас обычно применяется в таких целях, является наиболее оптимальным способом? Невозможно ответить сразу на этот вопрос, ведь любое предположение необходимо проверить экспериментальным путём. Сами каркасы крыш некоторых домов конструируют в форме правильного тетраэдра. Это связано с тем, что он является одним из самых прочных геометрических тел, кто знает, может, и самым прочным. В любом случае у тетраэдра есть удивительные свойства. Просто люди в процессе науки нашли их ещё не все, не все изучили и не все научились правильно применять с пользой для человечества [5].

Рассмотрим применение свойств тетраэдра в задачах ЕГЭ.

Задача 1. Найти объем правильного тетраэдра с ребром a.

Решение. Из равенства прямоугольных треугольников *AED*, *BED* и *CED* (по катету и гипотенузе) мы видим, что основание высоты есть точка, равноудаленная от вершины основания (рис. 3).

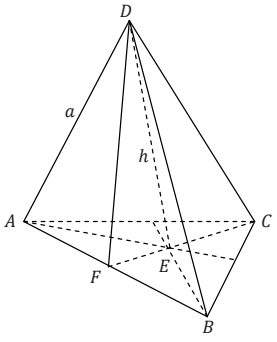


Рис. 3.

Но так как основание *ABC* – равносторонний треугольник, то *E* – точка пересечения его медиан (они же и биссектрисы и высоты). Ввиду того, что *CF* – высота, следовательно, перпендикуляр к *AB* и *EF* проекция *DF*, то *DF* – перпендикуляр к *AB*. Мы имеем таким образом: $DF = \frac{a\sqrt{3}}{2}$ (как высота равностороннего треугольника со стороной a), $DF = \frac{a\sqrt{3}}{2}$ (как $\frac{1}{3}$ медианы *CF*, которая одновременно и высота равностороннего треугольника со стороной a). Из прямоугольного треугольника *DEF* получаем, следовательно:

$$h = DE = \sqrt{DF^2 - EF^2} = \sqrt{\frac{3a^2}{4} - \frac{3a^2}{36}} = \frac{a\sqrt{6}}{3}.$$

Площадь основания , как площадь равностороннего треугольника со стороной а, равна $S = \frac{a^2\sqrt{3}}{4}$.

Следовательно, объем *V* правильного тетраэдра равен:

$$V = \frac{1}{3}Sh = \frac{a^3\sqrt{2}}{12}.$$

Задача 2. Вычислить для правильного тетраэдра радиус шара, касающегося всех его рёбер.

Решение. Радиус шара, касающегося всех рёбер правильного тетраэдра, равен расстоянию от его центра до какого-либо из рёбер. Радиус *R´* этого шара легко определить из равнобедренного треугольника *OAB,* где *O* – центр многогранника, *AB* – одно из его рёбер. Таким образом, получается формула:

$$R'^2 = R^2 - \frac{a^2}{4},$$

где *R* – радиус описанного шара, а *a* – ребро многогранника.

Пользуясь выражениями для ребра, получим для правильного тетраэдра выражения радиуса *R´:*

для тетраэдра $\frac{1}{\sqrt{3}}R$.

Задача 3. Вычислить объём правильного тетраэдра, вписанного в шар, радиус которого равен *R*.

Решение. Соединяя центр данного правильного тетраэдра с его вершинами, разложим его на *F* равных правильных пирамид, где *F* – число граней многогранника. Следовательно, объём многогранника будет в *F* раз более объёма одной такой пирамиды. Отсюда площадь основания рассматриваемой пирамиды будет равна $m \cdot \frac{1}{2}\rho \cdot a_m \cdot \rho \cdot c_m$, а её высота *r.* Отсюда без труда получается следующее выражение для объёма правильного тетраэдра:

$$V' = \frac{1}{6}mFa_m c_m \rho^2 r.$$

Подставляя сюда числовые значения, получим следующие выражения объёма *V* для тетраэдра $\frac{8}{9\sqrt{3}}R^3$.

Мы рассмотрели все виды тетраэдров. Некоторые его виды малоизвестны, в школе изучаются не все. Современной информации о тетраэдре практически нет. Конкретную информацию о видах тетраэдров не включают в школьные учебники. На основании этого можно сделать вывод, что человечество забывает о некоторых достояниях науки, вычислениях, соотношениях, экспериментах и опытах великих учёных давнего времени. А ведь именно в форме тетраэдра располагаются наиболее прочные каркасы крыш домов, атомы в некоторых молекулах и многое другое, в чём нельзя увидеть форму тетраэдра невооружённым глазом. Но это ещё не предел учений о тетраэдре. Кто знает, может эта удивительная форма хранит в себе ещё множество научных открытий…

Библиографический список

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

References

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

Статья поступила в редакцию 21.07.20

УДК 159.91:378.4(571.150-25) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00760

Sivtsova A.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia), E-mail: sivtsova-anna@mail.ru*

Latkin V.A., *postgraduate, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia), E-mail: latkinvadim@mail.ru*

ATTITUDE OF BOYS AND GIRLS TO EXAMINATION STRESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTE (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF ALTAI STATE AGRICULTURAL UNIVERSITY). The article discusses a problem of manifestations of examination stress in the process of professional training of BA students, MA students and postgraduate students. The results of the study of the perception by young men and ladies of examination stress and its manifestations are presented. It is shown that stress, including examination stress, affects the performance and health of almost all students. The symptoms of stress and the causes of stress, the most common of which are learning activities and personal life are studied. The necessity of psychological and pedagogical support of students in the process of implementing pedagogical interaction at the higher education institute during the preparation for the midterm and final attestation is considered.

Key words: **educational process, stress, examination stress, stress factor, stress symptoms, stress-relievers.**

А.В. Сивцова*, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: sivtsova-anna@mail.ru*

В.А. Латкин*, аспирант, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: latkinvadim@mail.ru*

ОТНОШЕНИЕ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК К ЭКЗАМЕНАЦИОННОМУ СТРЕССУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКОГО ГАУ)

В данной статье рассмотрена проблема проявлений экзаменационного стресса в процессе профессионального обучения студентов-бакалавров, магистрантов и аспирантов. Представлены результаты исследования восприятия юношами и девушками экзаменационного стресса и его проявлений. Показано, что стресс, в том числе экзаменационный, оказывает влияние на работоспособность и здоровье организма практически всех обучающихся. Изучены симптомы проявления стресса и причины, вызывающие стресс, наиболее частыми из которых оказываются учебная деятельность и личная жизнь. Рассмотрена необходимость психолого-педагогической поддержки студентов в процессе реализации педагогического взаимодействия в вузе в период подготовки к промежуточной и итоговой аттестациям.

Ключевые слова: **образовательный процесс, стресс, экзаменационный стресс, стрессогенный фактор, симптомы стресса, способы снятия стресса.**

В последние десятилетия исследование стресса остается предметом изучения многих наук, в том числе психологии и педагогики. Введение новых образовательных стандартов приводит к значительным переменам в системе образования, что, в свою очередь, влечет за собой кардинальные изменения в образовательном процессе, в частности в процедурах сдачи промежуточной и итоговой аттестаций студентами. Данные перемены обусловливают изменение взглядов студентов на зачеты и экзамены, а также актуализируют проблему изучения отношения студентов к экзаменационному стрессу.

Существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению экзаменационного стресса (Щербатых Ю.В., 2001; Андреева Е.А., 2016; Кучина З.Б., 2009 и др.). Авторы этих исследований особое внимание уделяют изучению физиологических показателей экзаменационного стресса, особенностей проявления стресса у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки и во время сдачи экзаменационной сессии, а также анализу таких аспектов, как совладание с экзаменационным стрессом. Экзаменационный стресс студентов образовательных учреждений и их отношение к нему кажется одной из наиболее важных психолого-педагогических проблем образовательного процесса, так как молодые люди наиболее остро реагируют на происходящие изменения, успехи и неудачи, а также ситуации, вызванные стрессогенными факторами. Учитывая важность влияния переживаний студентов на протекание экзаменационного стресса, изменчивость итоговой и промежуточных форм аттестаций, исследование отношения современных студентов к особенностям экзаменационного стресса является актуальным и при этом недостаточно изученным.

Для более детального изучения отношения студентов к экзаменационному стрессу и проявления особенностей, возникающих при подготовке и сдаче зачётов и экзаменов, нами было проведено анкетирование, в котором участвовало 248 обучающихся Алтайского государственного аграрного университета: 59 студентов 1 курса (27 юношей и 32 девушки), 42 студента 2 курса (20 юношей и 22 девушки), 32 студента 3 курса (15 юношей и 17 девушек), 30 студентов 4 курса (13 юношей и 17 девушек), 21 студент 1 курса магистратуры (9 юношей и 12 девушек), 20 студентов 2 курса магистратуры (9 юношей и 11 девушек), а также 21 студент-аспирант 1 курса (10 юношей и 11 девушек) и 23 студента-аспиранта 2 курса (12 юношей и 11 девушек).

Результаты анкетирования показали, что большая часть студентов хотя бы раз в жизни испытывали стресс. При этом чаще считают, что испытывают стресс студенты 1-го (95,7%) и 4-го (96,7%) курсов. Отметим, что первый курс еще не знаком с экзаменационными испытаниями в вузе, а у четвертого новым стрессовым фактором является неопределенность процедур итоговой аттестации. Студенты 2-го и 3-го курсов уже адаптируются к условиям обучения в вузе, к социальным изменениям, произошедшим в их жизни, к возросшим нагрузкам на познавательную и эмоциональную сферы, поэтому они испытывают стрессы реже (2-ой курс – 84,6% и 3-й – 90%). У магистрантов и аспирантов круг общения, интересы, обучение приобретают профессиональную направленность, часто складываются семейные отношения и появляются дети. Все магистранты и аспиранты занимаются не только научной, но и трудовой деятельностью, при этом достаточно часто отмечают в своей жизни присутствие стрессов (90,4%). Отметим, что среди обучающихся в магистратуре и аспирантуре испытывают стресс все девушки без исключения (100%). В беседе это было объяснено тем, что женской половине обучающихся бывает очень сложно совместить заботы о семье, работу, учебу и научную деятельность. Интересным является тот факт, что девушки, обучающиеся во всех исследуемых группах (на всех курсах и уровнях обучения), значительно чаще признаются себе в том, что испытывают стресс (97,1%), чем юноши (73,4%).

Учитывая неоднозначность понимания стресса в жизни человека, понятие «стресс» юноши и девушки также трактуют по-разному. Чаще стресс понимают как «состояние, отрицательно влияющее на жизнь человека» (54,7% студентов), а также как «адаптивная реакция организма» (39,5% студентов). Второму определению, которое является наиболее научным, отдают предпочтение почти в два раза чаще, чем первому, лишь студенты аспирантуры (соответственно 60,9% и 34,8%). Это может быть связано с тем, что с возрастом приходит осознание и правильное понимание студентами стрессовой ситуации. Именно при взрослении и восхождении вверх по жизненно-профессиональной лестнице (от учёбы на 1 курсе до профессиональной деятельности и карьерного роста, в частности при обучении в магистратуре и аспирантуре) студенты осознают ответственность, которая влияет и на серьезное отношение к экзаменам и зачетам. Многие из них сталкиваются с еще большими трудностями и стрессами, а также накапливают определенный опыт их успешного разрешения, что, в свою очередь, дает им возможность воспринимать стрессы и их появление как неотъемлемую часть своей жизни.

Большое количество стрессовых ситуаций у студентов можно объяснить тем, что в своей студенческой жизни они сталкиваются с различными трудностями. В этот период формируется студенческая (академическая) и профессиональная идентичность [1], большое количество студентов заново обдумывают вопрос правильности выбора профессиональной направленности обучения. Нередко у обучающихся возникает «когнитивный конфликт, связанный с несовпадением ещё абитуриентских представлений и обретённого в процессе обучения более реального видения профессии» [2, с. 62]. При этом у студентов количественно расширяется и качественно изменяется диапазон социальных ролей и интересов, «появляется больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности» [3, с. 254 – 255]. При этом итоговая аттестация формируют конечную оценку по предмету и влияет на дальнейшую учебно-познавательную и профессиональную деятельность.

На последних курсах бакалавриата программа усложняется профессиональными предметами, появляется выпускная квалификационная работа, большое количество курсовых работ и практик, а их значимость и серьезность оказывают немаловажное влияние на рост стрессовых ситуаций у обучающихся. По мере продвижения по ступеням обучения студенты лучше знакомятся с образовательным процессом, не раз сталкиваются с экзаменационной сессией и, как правило, к моменту поступления в аспирантуру преодолевают достаточно большой путь разрешения стрессовых ситуаций (бакалавриат, магистратура).

Стрессы, связанные с подготовкой и сдачей зачётов/экзаменов также испытывает большинство студентов (81,5%). Наибольшему влиянию экзаменационного стресса подвержены, по их мнению, студенты 1 – 3-х курсов бакалавриата (85,4%). При этом влияние стресса на юношей и девушек указанных курсов примерно одинаково, что помимо различных социальных факторов может быть связано с учебной деятельностью, так называемым «кризисом первокурсника» и «кризисом третьего курса». Начиная с 4 курса и заканчивая аспирантурой, у студентов часто процесс обучения отходит на второй план, первостепенными становятся заботы о семье, детях, работе, поэтому они испытывают стресс относительно экзаменов и зачетов реже (77,5%).

Ответы юношей и девушек 1-го курса на вопрос об экзаменационном стрессе практически не отличаются (87% и 84,3% соответственно). Возможной причиной таких результатов стало проведение у них анкетирования до сдачи первой сессии. При этом девушки и юноши находятся практически в идентичной ситуации относительно сдачи экзаменов и зачетов, так как никто из них еще не знает, какие особенности будут содержать в себе промежуточная и итоговая аттестации вуза. «Главные трудности у первокурсников обычно следующие: проблема нахождения собственной ниши в новом коллективе и ситуация взаимодействия с членами новой группы, необходимость изменения привычного режима функционирования, перестройки эмоциональных отношений в рамках нового статуса, приобретение новых ролей» [2, с. 62]. При этом для первокурсников сдача первой сессии является важной и порой решающей, от её результата зачастую зависит успешность восхождения на более высокий уровень обучения, профессиональная карьера и личная жизнь, в частности то, сколько лет студент будет получать высшее образование, будет ли учиться дальше или пойдет работать и т.п.

В целом данное исследование показало, что девушки значительно чаще испытывают экзаменационный стресс (87,8%), чем юноши (64,8%). Отметим, что в предыдущем исследовании мы получили похожие результаты, которые также указали на то, что девушки (87,5%) больше, чем юноши (69,5%) подвержены влиянию экзаменационного стресса [4]. Сами испытуемые в беседе пояснили «свою позицию» тем, что юноши часто уверены в своих знаниях и способностях, поэтому предпочитают не всегда готовиться к экзаменационным испытаниям, надеясь на возможность сдать без подготовки или впоследствии пересдать задолженность. Девушки чаще более серьезно относятся к подготовке и сдаче отчетностей различного рода, стараясь сдать все необходимое без возможных пересдач.

Стресс по-разному отражается на каждом конкретном человеке и может возникать в разное время. Одни люди испытывают его задолго до стрессогенного фактора, другие – непосредственно сталкиваясь с ним. Проанализировав ответы групп студентов различных уровней высшего образования (бакалавров, магистрантов, аспирантов), в проведённом исследовании были выявлены закономерные тенденции. Студенты всех курсов бакалавриата в основном начинают испытывать стресс за 1 – 2 недели до экзаменационной сессии (43%), а магистранты и аспиранты подвержены влиянию экзаменационного стресса за 1 – 3 дня до сдачи зачётов/экзаменов (43,2%). Необходимо отметить, что среди аспирантов наибольшее количество тех, кто вообще не испытывает экзаменационный стресс (26,1%) (примерно в 4 раза больше, чем у бакалавров (7,7%) и в 2 раза больше, чем у магистрантов (13,6%)).

Причинами таких результатов могут выступать как факторы, связанные с учебной деятельностью (опыт успешной адаптации к условиям обучения, к особенностям профессорско-педагогического состава и студенческого коллектива), так и масса стрессогенных факторов, лежащих вне сферы образования и связанных с профессиональной деятельностью, семейными отношениями, вопросами финансовой обеспеченности (съём квартиры, кредиты, ипотека и т.д.). По сравнению со студентами младших курсов аспиранты уже практико-ориентированы, часто работают по направленности и имеют более серьезные взгляды на жизнь. Для них на фоне новых возникающих семейных и профессиональных стрессов трудности, связанные со сдачей зачётов/экзаменов в университете, уже не выглядят такими первостепенными, непривычными и сложными.

Возможность выполнять определённую деятельность на высоком уровне эффективности во многом зависит от того, как стрессовая ситуация воспринимается самим человеком. При этом, чем больше человек обращает внимание на негативные стороны возникшей ситуации, тем сильнее может быть влияние на различные стороны его жизни и, соответственно, на его работоспособность. Умеренные стрессы могут способствовать повышению работоспособности, обеспечивать обезболивающий эффект, что представляется важным в периоды повышенных требований к организму человека, например, на экзаменах и т.п. [5].

Среди всех студентов, принявших участие в нашем исследовании, только большинство аспирантов считают, что экзаменационный стресс не оказывает влияние на работоспособность их организма (52,2%). Причиной этому может служить то, что в связи с возрастными рамками меняется система ценностных отношений и ориентаций. Расставляя приоритеты в своей системе ценностей, аспиранты отдают предпочтение преимущественно заботе о своём здоровье, созданию семьи, полной самореализации в жизни. Обучение, конечно, важно для них, но потенциальные неудачи при сдаче зачётов/экзаменов не так значимы по сравнению со студентами бакалавриата или магистратуры.

Отметим, что девушки (64,3%) чаще считают, что испытывают влияние экзаменационного стресса на работоспособность организма, чем юноши (43,9%). Из этого можно сделать вывод, что в стрессовых ситуациях девушки либо не могут найти в себе достаточно сил заниматься определённой деятельностью (наблюдается быстрая усталость и упадок сил), либо, наоборот, работоспособность повышается, и они успешно справляются с поставленными задачами.

Экзаменационный стресс может по-разному оказывать влияние на здоровье студентов. В проведённом нами исследовании только большинство магистрантов и аспирантов считают, что экзаменационный стресс никак не отражается на их здоровье (54,6% и 56,5% соответственно), у бакалавров количество таких людей значительно меньше (34,8%). Таким образом, именно бакалавры 1 – 4 курсов в большей степени ощущают влияние стресса на свой организм. Среди всех студентов испытывают влияние на здоровье больше девушки (53,7%), чем юноши (31,3%). В беседе девушки пояснили, что они более впечатлительны, ранимы, склонны «заново переживать» ситуацию, им свойственно преувеличивать значимость событий и вероятность их последствий. Юноши менее склонны выражать свои эмоции, стараясь не проявлять их и выглядеть внешне не подверженными стрессу. Объяснение причин того, что девушки более подвержены влиянию стресса на работоспособность организма и здоровье, чем юноши, можно встретить в работах по психологии некоторых авторов, затрагивающих тематику влияния стресса на мужчин и женщин, в которых находится подтверждение результатам проведённого нами опроса. Например, «согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, женщины, в отличие от мужчин, реагируют на саму стрессовую ситуацию. У мужчин можно выделить готовность к предстоящему стрессу, но энергию они расходуют ещё до его наступления» [6, с. 84].

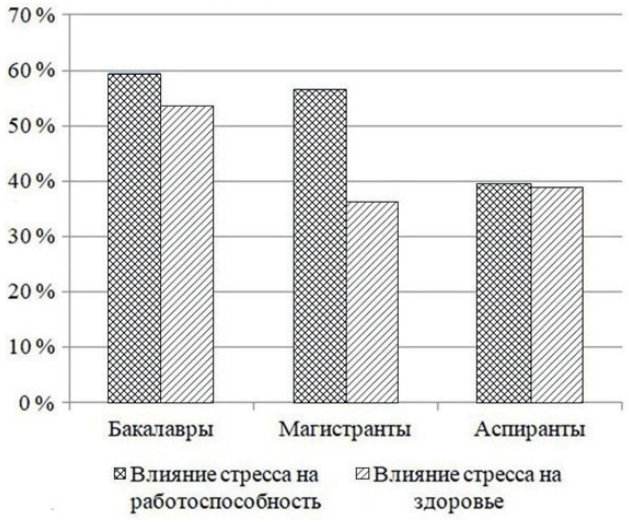


Рис. 1. Результаты исследования влияния экзаменационного стресса на работоспособность и здоровье студентов

Справиться со стрессовыми ситуациями бывает достаточно нелегко. Однако большинство студентов всех курсов считают, что успешно справляются с экзаменационным стрессом. Наибольшее число таких студентов наблюдается у магистрантов и аспирантов (78,3 – 86,4%), а наименьшее – у студентов 2 курса бакалавриата (51,3%). У магистрантов и аспирантов это может быть связано с меньшей учебной нагрузкой и переключением на трудовую деятельность, а у студентов-бакалавров, наоборот, – с усилением требований к развивающейся личности, адаптацией к новым жизненным условиям, со сложностями освоения новых дисциплин, с академическими задолженностями.

В целом результаты показывают, что юноши справляются со стрессом лучше (79,7%), чем девушки (58,1%). В беседе студенты пояснили, что юноши склонны принимать решения и преодолевать возникающие проблемы, а девушки не всегда могут рассказать о возникших проблемах и в результате остаются один на один со стрессом. Они нерешительны и, прежде чем выйти из возникшего положения, много и долго думают о нём, чаще возвращаются к возникшим ранее стрессовым ситуациям, обдумывают их снова и снова.

Бывают случаи, когда человек не способен самостоятельно справиться со стрессом, и в этом случае ему необходима помощь со стороны. Результаты нашего исследования показали, что практически все студенты стараются самостоятельно справляться со стрессом и, по возможности, не обращаться к помощи специалистов. Было выявлено, что обращалось за помощью только 3,2% всех студентов, участвовавших в исследовании.

Стресс в студенческой жизни может быть вызван разными причинами. В нашем исследовании на выбор студентам были предложены следующие стресс-факторы: учебная деятельность, личная жизнь, спортивная деятельность, увлечения. Результаты анкетирования показали, что у студентов всех уровней образования основными причинами стресса являются учебная деятельность и личная жизнь (совместно составляют 86% ответов), а спорт и другие увлечения – не такими значительными факторами стрессового состояния (совместно лишь 13% ответов). Сравнивая между собой наиболее весомые причины для студентов 1 – 4 курсов, следует отметить, что немного чаще выступает в роли стрессора всё же учебный процесс, а не личные перипетии жизни (56% против 44%), а для магистрантов и аспирантов на первый план несколько выходит личная жизнь (54%).

Проявления стрессов достаточно разнообразны, их можно разделить на физиологические, эмоциональные, поведенческие и когнитивные. Их соотношение по результатам нашего исследования у студентов всех уровней обучения в процессе подготовки к зачётам/экзаменам оказалось практически равным (в скобках указаны наиболее популярные ответы): *когнитивные* – 26,8% (неприятные мысли о неудачах на зачёте/экзамене, рассеянность, мысли о лишении стипендии или отчислении); *эмоциональные* – 25,9% (раздражительность, неуверенность, паника); *поведенческие* – 24,6% (ухудшение сна, спешка и ощущение нехватки времени, изменение аппетита); *физиологические* – 22,7% (головные или иные боли, учащённое сердцебиение, низкая работоспособность и повышенная утомляемость).

Симптоматика проявлений стресса во время непосредственной сдачи зачёта/экзамена у студентов всех курсов некоторым образом отличается, и на первый план выходят физиологические и когнитивные признаки: *физиологические* – 32,2% (в основном, учащённое сердцебиение); *когнитивные* – 28,6% (неспособность вспомнить подготовленный материал, рассеянность); *эмоциональные* – 24,0% (неуверенность, паника); *поведенческие* – 15,1% (скованность и дрожание мышц; нервное состояние, когда барабанят пальцами по столу/покачивают ногой/грызут ногти).

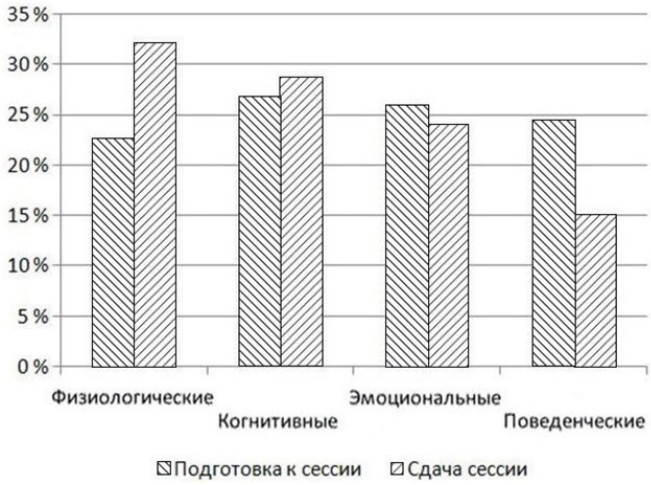


Рис. 2. Результаты исследования симптомов проявления стресса у студентов во время подготовки и сдачи зачётов/экзаменов

Существует достаточно много способов, помогающих справиться со стрессом. Все они могут быть разделены на конструктивные и деструктивные, положительно или отрицательно влияющие на организм. В настоящее время, в век научно-технического прогресса у молодежи всё большую популярность приобретают виртуальные беседы в социальных сетях вместо реального, живого общения, просмотр бесполезных видеозаписей в сети Интернет вместо путешествий и новых личных открытий, компьютерные игры вместо мероприятий на открытом воздухе и т.п. При этом имеют тенденцию увеличения случаи употребления молодёжью алкогольных напитков и наркотических веществ, а также девиантное и деструктивное поведение.

Проведенное нами анонимное анкетирование среди студентов различных ступеней образования показало, что для разрешения и профилактики экзаменационного стресса студенты чаще используют следующие способы (в скобках приведены наиболее популярные): *конструктивные* – 65,6% (прогулки на свежем воздухе, хобби, встречи с друзьями или любимым человеком, сон и т.п.), чем *деструктивные* – 34,4% (в основном увеличение количества еды и приёмов пищи, проведенного в сети Интернет времени, курение и т.п.). При детальном изучении данного вопроса мы выяснили, что девушки и юноши при разрешении экзаменационных стрессов примерно с одинаковой частотой встречаются с друзьями (29,3% и 31% соответственно) и занимаются своим хобби (33,7% и 26,7% соответственно). Отметим, что девушки чаще, чем юноши, предпочитают

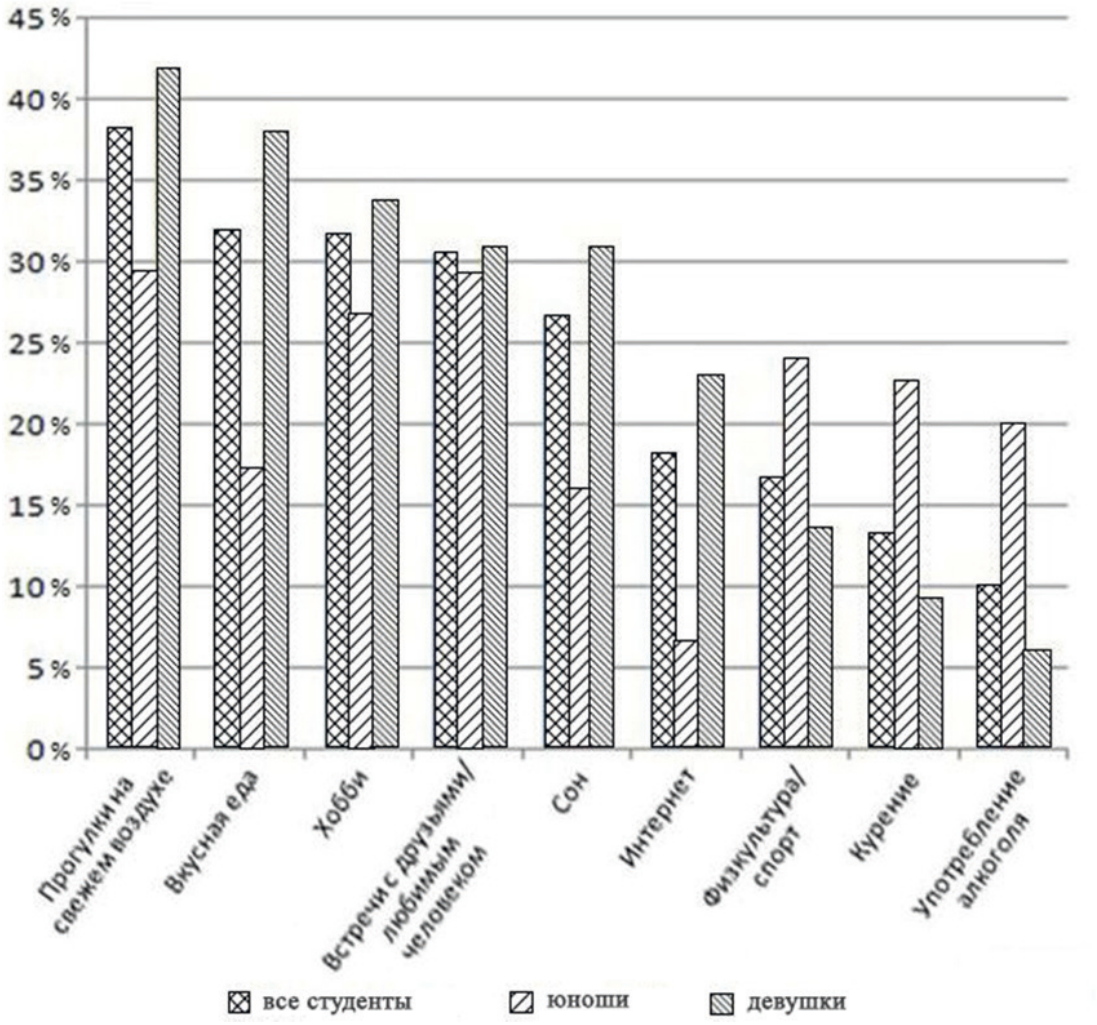


Рис. 3. Результаты исследования способов снятия экзаменационного стресса

гулять на свежем воздухе (41,8% против 29,3%), вкусно покушать (38% против 17,3%), подольше поспать (31% против 16,0%) и проводить время в сети Интернет (22,8% против 6,7%). При этом юноши чаще выбирают занятия спортом (24% против 13,6%), курят (22,7% против 9,2%) или употребляют алкоголь (20% против 6%). Подводя итог, следует отметить, что молодые девушки и юноши чаще отдают предпочтение конструктивным способам профилактики и разрешения стрессовых ситуаций.

Студенческий возраст – период активного формирования личности, поэтому так важно не упустить это время, осуществляя в высшем учебном заведении психолого-педагогическую поддержку в развитии и формировании личности каждого студента. В процессе получения высшего образования студенты неоднократно сталкиваются с трудностями педагогического процесса: контрольные работы, курсовые проекты, аттестация в виде зачётов и экзаменов, пересдачи задолженностей и т.п. Итоги исследования показывают, что при реализации педагогического взаимодействия нужно учитывать полученные результаты и способствовать снижению негативных влияний стрессогенных факторов. Для этого необходимо информировать студентов о влиянии волнения, переживаний на качество воспроизведения учебной информации на зачете/экзамене. Более значимой является психологическая готовность студентов к экзаменационным стрессам, знание особенностей их протекания и возможных путей разрешения. Этому может способствовать их положительный настрой, который часто зависит от установок преподавателя и грамотно выстроенного педагогического процесса в вузе. Профессорско-педагогическому составу чаще необходимо говорить не только о важности сдачи различных работ, зачетов и экзаменов, но и о методах снижения их стрессогенности, так как в процессе преодоления человеком трудностей приобретается опыт формирования навыков стрессоустойчивой личности.

Библиографический список

1. Кочнева Л.В. *Развитие профессионального самосознания студентов вузов*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 2009.
2. Манукян В.Р. Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе. *Вестник СПбГУ*. Серия 12: Социология. 2012; № 3: 62 – 69.
3. Ермолаева М.В. *Психология развития*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003.
4. Сивцова А.В., Латкин В.А. Экзаменационный стресс студентов. *Аграрная наука – сельскому хозяйству:* материалы XIV международной научно-практической конференции. Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2019; Кн. 1: 34 – 35.
5. Гринберг Д. *Управлением стрессом*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
6. Ромашева Ж.Ж. Гендерные особенности поведения в стрессовых ситуациях. *Научные исследования*. 2016; № 4 (5): 84 – 85.

References

1. Kochneva L.V. *Razvitie professional'nogo samosoznaniya studentov vuzov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2009.
2. Manukyan V.R. Specifika krizisov professional'nogo razvitiya na raznyh `etapah obucheniya v vuze. *Vestnik SPbGU*. Seriya 12: Sociologiya. 2012; № 3: 62 – 69.
3. Ermolaeva M.V. *Psihologiya razvitiya*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2003.
4. Sivcova A.V., Latkin V.A. `Ekzamenacionnyj stress studentov. *Agrarnaya nauka – sel'skomu hozyajstvu:* materialy XIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: RIO Altajskogo GAU, 2019; Kn. 1: 34 – 35.
5. Grinberg D. *Upravleniem stressom*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
6. Romasheva Zh.Zh. Gendernye osobennosti povedeniya v stressovyh situaciyah. *Nauchnye issledovaniya*. 2016; № 4 (5): 84 – 85.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 372.851 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00761

Tokmazov G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: tokmazov@mail.ru*
Pankina S.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: sipankina@mail.ru*

ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY USING COMPUTER SUPPORT IN TESTS. The article is based on the solution to a problem of developing methodological foundations for organizing research activities of students in the process of distance learning using computer support. This problem is considered in the aspect of studying the topic of linear programming at the Department of Mathematical Disciplines, allowing to reach the research level of training in the process of constructing mathematical models and their graphical representation, understanding the variable possibilities of obtaining a result, their practical use in terms of mathematical and software tools. The technique, built on blocks of joint test tasks, makes it possible to identify the relationship between various forms of object representation, study the properties of the object, interpret the results, defend conclusions, which contributes to the formation of research skills.

Key words: **research activities, independent work, information technology, testing, linear programming.**

Г.В. Токмазов*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tokmazov@mail.ru*
С.И. Панькина*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: sipankina@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКИ В ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЯХ

В основе статьи лежит решение проблемы разработки методических основ организации исследовательской деятельности студентов в процессе дистанционного обучения с использованием компьютерной поддержки. Данная проблема рассматривается в аспекте изучения темы линейного программирования по кафедре математических дисциплин, позволяя выйти на исследовательский уровень подготовки в процессе построения математических моделей и их графического представления, понимание вариативных возможностей получения результата, практического их использования с точки зрения математических и программных средств. Построенная на блоках совместных тестовых заданий методика позволяет выявить взаимосвязь между различными формами представления объекта, изучить свойства объекта, интерпретировать результаты, защищать выводы, что способствует формированию исследовательских умений.

Ключевые слова: **исследовательская деятельность, самостоятельная работа, информационные технологии, тестирование, линейное программирование.**

Цели и задачи современного образования находятся в области развития творческой, свободной личности, способной решать профессиональные нестандартные и интеллектуальные исследовательские задачи. Однако новые сложившиеся условия, связанные с переходом на дистанционное обучение, выдвигают к преподавателям и студентам новые требования на разработку эффективных педагогических технологий и методик обучения, обеспечивающих в новых условиях высококачественное образование. В сложившейся ситуации повышение качества профессиональной подготовки связано с постоянной, планомерной, систематической организацией самостоятельной работы студентов, представляющей собой важную составляющую часть всего учебного процесса подготовки в вузе, в ходе которого происходит формирование необходимых умений и навыков, развитие интереса к научной и исследовательской деятельности. Ещё А.Н. Крылов [1] пропагандировал, что основной задачей вуза является «научить умению учиться», самостоятельно добывать знания и их реализовывать в конкретных профессиональных заданиях. Высказывания А. Дистервега о том, что «знания можно предложить, но овладеть ими может и должен каждый самостоятельно» в настоящее время надо понимать как аксиому. Поэтому ставится задача наиболее полного использования и совершенствования этого вида деятельности на всех этапах обучения. Именно грамотно выстроенная организация преподавателем самостоятельной работы студентов способствует формированию творческого и исследовательского подходов к будущей профессии и научной деятельности, наиболее полно раскрывает индивидуальные способности каждого студента.

При организации исследовательской деятельности студентов с использованием компьютерной поддержки в процессе дистанционного обучения мы выделяем ряд аспектов, которые необходимы для эффективного выполнения самостоятельной работы студентами: 1) методически грамотная организация работы студентов преподавателем;

2) осмысление и мотивация студентами целей и задач данной работы;

3) необходимое методическое и информационное обеспечение;

4) постоянный контроль и корректировка выполненных заданий со стороны преподавателя.

Профессиональная подготовка студентов при дистанционном обучении должна постоянно включать элементы самостоятельной деятельности, корректировку такой работы и контроль со стороны преподавателя с использованием контрольных и индивидуальных тестовых заданий, а также заданий исследовательского характера.

Многие тестовые задания не только позволяют осуществлять контроль за усвоением полученных знаний, но и обладают рядом преимуществ:

1) позволяют реализовать проблему индивидуального подхода в обучении;

2) возможность в короткий промежуток времени одновременно протестировать большое число студентов;

3) проверка не только объёма усвоенного материала, но глубины усвоенных знаний;

4) возможность сравнивать результаты тестирования в разных группах и на всех этапах обучения;

5) однозначность трактовки результатов тестирования;

6) возможность использования заданий разного уровня сложности;

7) объективность оценки тестирования;

8) достоверность информации об уровне усвоения разделов и дисциплины в целом.

Очевидно, что кроме функции контроля тестовые задания должны осуществлять и обучающую роль, способствовать глубокому пониманию и осмыслению всего материала в целом. При этом одни тесты должны быть составлены и применяться как средство контроля усвоенных знаний, другие – как средства обучения и уровня усвоения, а некоторые – содержать задания творческого или исследовательского характера. Тестовые индивидуальные задания должны представлять собой структурированную систему задач, позволяющую не только измерить уровень усвоения знаний конкретного студента при изучении определённого раздела, но и творческие способности и особенности каждой личности.

При разработке тестовых заданий выделяют пять основных этапов:

1. Определение цели и назначения тестовой работы.
2. Документы, определяющие содержание тестовой работы (рабочие программы, конспект лекций, фонды оценочных средств).
3. Структура тестовых работ и их вид (задания с пропусками, задания с выбором ответа, задания на установление связей между понятиями или формулами, задания с серией альтернативных ответов).
4. Время выполнения тестовых заданий в зависимости от целей и назначения.
5. Критерии оценивания тестовых заданий.

При составлении тестовых заданий необходимо опираться на следующие рекомендации:

1. Учитывать на основе входного тестирования в начале семестра по остаточным базовым знаниям уровень подготовки студентов.
2. Содержать задания закрытого типа с готовыми ответами и открытого типа, не содержащие готовые ответы, ответы с вопросом, предлагающим по своему усмотрению довести решение или предложение до конца.
3. Иметь несколько (5 – 10) тестовых вариантов, что повышает объективность оценки при анализе работ.

4. Иметь несколько различных заданий по уровню сложности, позволяя тем самым определить уровень подготовки и возможностей каждого студента отдельно.

5. Проводить со студентами разбор заданий.

Понятно, что использование в самостоятельной работе стандартных тестовых заданий не может способствовать формированию элементов творческой или исследовательской деятельности. Однако создание серии взаимосвязанных тестовых задач (допустим, основанных на решении и исследовании одной первоначальной задачи) позволяет создавать различные уровни проблемных ситуаций, стимулирующих посильную творческую и исследовательскую деятельность студентов. Тогда целью и основными задачами тестирования становятся не оценка усвоения дисциплины и полученных знаний, а формирование элементов, позволяющих решать нестандартные задачи и использовать нестандартные методы, моделируя реальные ситуации и проводя исследовательские эксперименты.

Каждая математическая задача, подчеркивает Г.В. Дорофеев [2], имеет определённую окрестность: по содержанию, по кругу используемых понятий, по методам рассуждения. А каждая из этих окрестностей может определять круг или ряд заданий, используемых для полного исследования модели.

Понимая под окрестностью задачи совокупность компонентов информационной структуры, мы получаем обширный материал для организации дифференцируемых взаимосвязанных проблем, которые можно осуществлять в процессе составления математических тестовых заданий, используя эвристические приёмы, связанные:

– с преобразованием только требований задачи при сохранении условий ограничения задачи;

– с преобразованием условий в системе ограничений задачи при сохранении требований;

– с преобразованием как условий задачи, так и требований.

В сложившейся ситуации нами делается попытка формирования элементов исследовательской деятельности студентов через вариативные одношаговые и двушаговые задания с использованием компьютерной поддержки [3; 4; 5].

Рассмотрим *задачу* линейного программирования, которая будет являться основной (или исходной) при дальнейшей работе с ней:

$Z(X) = 2x_1 + x_2 \to \max$

при ограничениях: $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 4x_1 + 3x_2 \le 23, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$

При решении исходной задачи графическим методом мы получаем, что $Z_{max} = Z(5; 1) = 2 \cdot 5 + 1 \cdot 1 = 11$.

При составлении тестовых заданий и вопросов мы остановимся на заключительном этапе работы с задачей – исследование модели и хода решения, построение анализа. Частично изменяя условия исходной задачи, мы предлагаем рассмотреть ряд однотипных тестовых заданий, которые раскрывают возможные другие ситуации и случаи, встречающиеся при решении задач графическим методом (единственность оптимального решения, неединственность оптимального решения, неограниченность целевой функции).

Пункт 1. Рассмотрите ряд тестовых заданий связанных с различными изменениями коэффициентов целевой функции, без изменения исходной системы ограничений:

1) $Z(X) = x_1 + 2x_2 \to \max$ (min); 2) $Z(X) = -2x_1 + x_2 \to \max$ (min);

3) $Z(X) = 2x_1 - x_2 \to \max$ (min); 4) $Z(X) = -2x_1 - x_2 \to \max$ (min);

4) $Z(X) = 2x_1 + 1{,}5x_2 \to \max$.

Данные изменения коэффициентов целевой функции позволяют рассмотреть различные случаи направления вектора-нормали.

1) $Z(X) = x_1 + 2x_2 \to \max$ (min).

Из рис. 2 видно, что при данной системе ограничений максимальное значение функции Z (X) достигается в точке B, а минимальное значение достигается в точке O (0,0). Найдём координаты точки B из системы линейных уравнений:

$$\begin{cases} -x_1 + x_2 = 3, \\ 4x_1 + 3x_2 = 23, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x_1 = 2, \\ x_2 = 5. \end{cases}$$

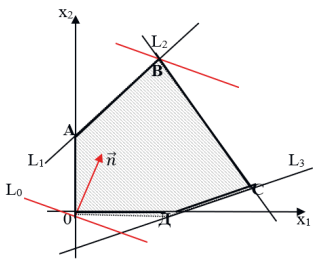


Рис. 2.

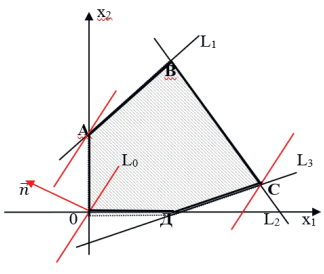


Рис. 3.

Таким образом, $Z_{max} = Z(B) = 1 \cdot 2 + 2 \cdot 5 = 12$ и $Z_{min} = Z(O) = 1 \cdot 0 + 2 \cdot 0 = 0$.

3) $Z(X) = -2x_1 + x_2 \to \max$ (min).

Из рис. 3 имеем: $Z_{max} = Z(A)$; $Z_{min} = Z(C)$. Определим координаты точки A:

$$\begin{cases} -x_1 + x_2 = 3, \\ x_1 = 0, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x_1 = 0, \\ x_2 = 3. \end{cases}$$

Таким образом, $Z_{max} = Z(A) = -2 \cdot 0 + 1 \cdot 3 = 3$ и

$Z_{min} = Z(C) = -2 \cdot 5 + 1 \cdot 1 = -9$.

4) $Z(X) = 2x_1 - x_2 \to \max$ (min)

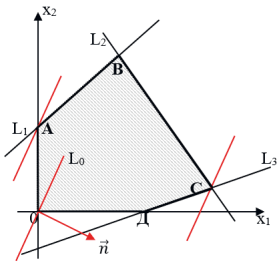


Рис. 4

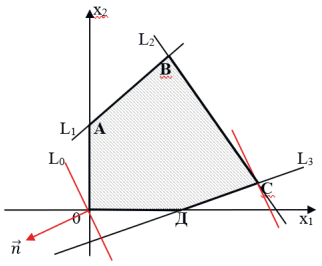


Рис. 5

Из рисунка 4 видно, что максимальное значение функция Z(X) достигает в точке C, а минимальное значение в точке A.

Тогда получаем: $Z_{max} = Z(C) = 2 \cdot 5 - 1 \cdot 1 = 9$, $Z_{min} = Z(A) = 2 \cdot 0 - 1 \cdot 3 = -3$.

5) $Z(X) = -2x_1 - x_2 \to \max$ (min)

Аналогично рассуждая, получаем: $Z_{max} = Z(O) = -2 \cdot 0 - 1 \cdot 0 = 0$,

$Z_{min} = Z(C) = -2 \cdot 5 - 1 \cdot 1 = -11$ (рис.5).

6) $Z(X) = 2x_1 + 1{,}5x_2 \to \max$

Строим линию уровня L_0: $2x_1 + 1{,}5x_2 = 0$ и перемещаем её в направлении вектора – нормали. Получаем, что опорная прямая проходит через две угловые точки B и C области и совпадает с граничной прямой L_2 (рис.6). В этом случае получает, что исходная задача имеет бесконечное множество оптимальных решений, являющихся точками отрезка [B,C] = [$X_{опт.1}$, $X_{опт.2}$].

$Z_{max}(X) = Z(X_{опт.1}) = Z(X_{опт.2}) = 2 \cdot 2 + 1{,}5 \cdot 5 = 11{,}5$,

при $X_{опт.} = t \cdot X_{опт.1} + (1-t) \cdot X_{опт.2}$, $\le t \le 1$; $X_{опт.1} = B(2{,}5)$, $X_{опт.2} = C(5{,}1)$.

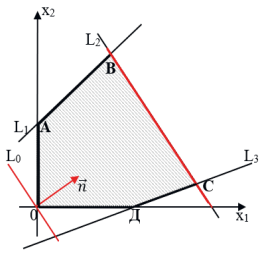


Рис. 6.

Замечание. Из условия видно, что коэффициенты целевой функции $c_1 = 2$, $c_2 = 1{,}5$ пропорциональны коэффициентам второго уравнения $a_{21} = 4$, $a_{22} = 3$, что характеризуется наличием альтернативного оптимума.

При рассмотрении данных различных вариантов решения тестовых заданий исходной задачи линейного программирования возникают следующие вопросы:

1. Каковы возможные границы изменения коэффициента c_1 (при неизменном c_2) целевой функции, при которых не происходит изменение оптимального решения первоначальной задачи?

2. Каковы возможные границы изменения коэффициента c_2 (при неизменном c_1) целевой функции, при которых не изменяется оптимальное решение?

3. Можно ли сделать вывод о новом оптимальном решении, если изменение одного из коэффициентов целевой функции выйдет за указанные пределы?

4. При каких значениях коэффициентов c_1 и c_2 задача имеет бесконечное множество решений?

На основании данной задачи можно рассмотреть ряд дополнительных вопросов подобного характера, позволяющих учащимся строить различные типы задач, дающие представление о степени зависимости оптимального решения от изменения численных значений целевой функции [4; 5].

Пункт 2. В этом пункте мы рассматриваем ряд тестовых заданий, связанных с различными изменениями коэффициентов при неизвестных в системе ограничений, без изменения коэффициентов целевой функции, которые могут влиять на оптимальное решений задачи. При этом в построенных задачах остановимся на изменении только одного из ограничений.

Пример № 1: $Z(X) = 2x_1 + x_2 \to \max$

при ограничениях: $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 6x_1 + x_2 \le 31, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$ было $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 4x_1 + 3x_2 \le 23, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$

Изменив коэффициенты одного из ограничений (второго ограничения), мы получаем, что максимальное значение целевой функции достигается в точке В, координаты которой определим как пересечение прямой L_1 и L_2 (рис. 7).

$$\begin{cases} -x_1 + x_2 = 3, \\ 6x_1 + x_2 = 31, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x_1 = 4, \\ x_2 = 7. \end{cases}$$

$Z_{max} = Z(B) = 2'4 + 1'7 = 15$

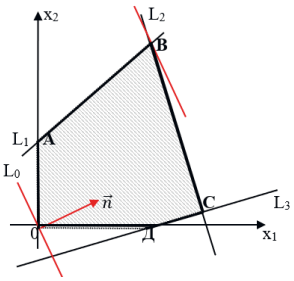


Рис. 7.

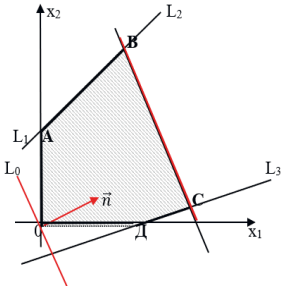


Рис. 8.

Пример № 2: $Z(X) = 2x_1 + x_2 \to \max$

при ограничениях: $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 4x_1 + 2x_2 \le 22, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$ было $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 4x_1 + 3x_2 \le 23, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$

Из условия видно, что коэффициенты целевой функции $c_1 = 2$, $c_2 = 1$ пропорциональны коэффициентам второго уравнения $a_{21} = 4$, $a_{22} = 2$, а это свидетельствует о наличии альтернативного оптимума.

В этом примере задача имеет бесконечное множество оптимальных решений, являющихся точками отрезка [B, C] = [$X_{опт.1}$, $X_{опт.2}$] (рис. 8).

$Z_{max}(X) = Z(X_{опт.1}) = Z(X_{опт.2}) = 2 \cdot 5 + 1 \cdot 1 = 11$, при $X_{опт.} = t'X_{опт.1} + (1\text{-}t)'X_{опт.2}$, $0 \le t \le 1$;

$X_{опт.1} = B\ (8/3, 17/3)$, $X_{опт.2} = C\ (5, 1)$.

Пример № 3: $Z(X) = 2x_1 + x_2 \to \max$

при ограничениях: $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$ было $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 4x_1 + 3x_2 \le 23, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$

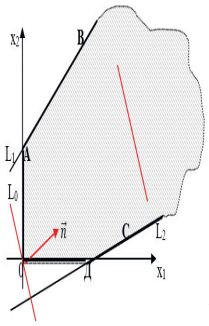


Рис. 9.

При решении данной задачи на максимум линия уровня (L_0: $2x_1 + x_2 = 0$) уходит в бесконечность, так как многоугольник решений представляет собой неограниченную область ОАВДС (рис. 9).

Получаем, что задача на максимум не имеет решения вследствие неограниченности целевой функции Z (X). $Z(X) \to +\infty$.

Пример № 4: $Z(X) = 2x_1 + x_2 \to \max$

при ограничениях: $\begin{cases} -x_1 + x_2 \le 3, \\ 4x_1 + 3x_2 \ge 23, \\ 2x_1 - 5x_2 \le 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$ (изменив только второе неравенство в системе ограничений).

В этом примере многоугольник решений представляет собой неограниченную область АВДС (рис. 10). В результате задача на максимум не имеет решения вследствие неограниченности целевой функции Z (X). $Z(X) \to +\infty$.

Пример № 5: $Z(X) = 2x_1 + x_2 \to \max$

при ограничениях: $\begin{cases} -x_1 + x_2 \ge 3, \\ 4x_1 + 3x_2 \le 23, \\ 2x_1 - 5x_2 \ge 5, \\ x_1 \ge 0, x_2 \ge 0. \end{cases}$ (изменив только первое неравенство в системе ограничений).

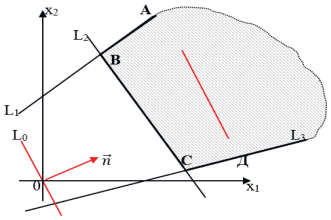


Рис. 10.

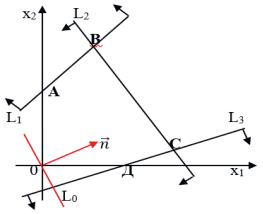


Рис. 11.

В этом случае область допустимых решений представляет собой пустое множество (рис. 11). Поэтому при данных начальных условиях задача не имеет решений ввиду несовместности системы ограничений.

Предложенная методика создания тестовых заданий и тестовых вопросов, построенных на решении (возможно совместно на практическом занятии) одной исходной задачи № 1 даёт возможность выделить основные этапы составления заданий при решении графическим методом: 1) нахождение оптимального плана при постановке задачи на максимум или на минимум; 2) определение границ изменения коэффициентов целевой функции при сохранении условий ограничений и требований задачи; 3) изменение условий ограничений при сохранении коэффициентов целевой функции и требований задачи; 4) возможные изменения как условий ограничений, так и коэффициентов целевой функции, а также требований задачи.

Идеи данной методики положены в основу ускоренной корректировки оптимального плана при изменении исходных данных и позволяют студентам анализировать имеющийся материал, делать выводы и умозаключения. Применение данной методики значительно сокращает затраты времени на нахождение оптимального плана по сравнению с решением задачи заново, позволяет осуществлять укрупнение дидактической единицы (П.М. Эрдниев).

Таким образом, правильная организация преподавателем самостоятельной деятельности студентов с использованием подобных взаимосвязанных заданий позволяет глубже вникнуть в структуру задачи, лучше осмыслить зависимость между входящими величинами, проанализировать все возможные изменения, что способствует формированию творческого и исследовательского подходов к будущей профессии и наиболее полно раскрывает индивидуальные способности каждого студента.

Библиографический список

1. Крылов А.Н. *Собрание трудов. Научно-популярные статьи. Биографические характеристики*. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1951; Т. 1, Ч. 2.
2. Дорофеев Г.В. О составлении циклов взаимосвязанных задач. *Математика в школе*. 1983; № 6: 34 – 35.
3. Токмазов Г.В., Панькина С.И. Использование информационных технологий при исследовании математических моделей на основе межпредметных связей. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 158 – 161.
4. Токмазов Г.В., Панькина С.И. *Методические основы формирования исследовательских умений*: учебное пособие. Новороссийск: МГА имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2009.
5. Токмазов Г.В., Панькина С.И. *Математическое моделирование в примерах и задачах*: учебное пособие. Новороссийск: ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2013.

References

1. Krylov A.N. *Sobranie trudov. Nauchno-populyarnye stat'i. Biograficheskie harakteristiki*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1951; T. 1, Ch. 2.
2. Dorofeev G.V. O sostavlenii ciklov vzaimosvyazannyh zadach. *Matematika v shkole*. 1983; № 6: 34 – 35.
3. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij pri issledovanii matematicheskih modelej na osnove mezhpredmetnyh svyazej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 158 – 161.
4. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I. *Metodicheskie osnovy formirovaniya issledovatel'skih umenij:* uchebnoe posobie. Novorossijsk: MGA imeni admirala F.F. Ushakova, 2009.
5. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I. *Matematicheskoe modelirovanie v primerah i zadachah*: uchebnoe posobie. Novorossijsk: GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2013.

Статья поступила в редакцию 21.07.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00762

Tolmashov A.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: tolmashov_anatolii@mail.ru*

CULTURAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF USING BILINGUAL TEXTBOOKS IN PRIMARY SCHOOL MATH LESSONS. The article deals with a problem of using bilingual textbooks in mathematics in primary schools in the context of bilingualism. The problem issues are considered on the example of bilingual (in the Russian and Khakass languages) workbooks on mathematics published and tested in schools of the Republic of Khakassia for grades 1 and 2 of primary general education schools. Some aspects of preserving the language and cultural heritage of the Khakass people are touched upon. The thesis about a possible solution to this problem in the future through strengthening children's access to the opportunity to learn the Khakass language in school education is substantiated. To do this, the researchers suggest using the tools and capabilities of the mathematical language. The article describes the experience of using bilingual workbooks in mathematics for grades 1 and 2 in schools. Parallel placement in two columns of educational material in two languages helps the general idea of the research.

Key words: **bilingualism, native language, culture, bilingual study guide, math workbook.**

А.Г. Толмашов, *канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: tolmashov_anatolii@mail.ru*

КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема издания двуязычных учебных пособий по математике в национальных субъектах Российской Федерации. Проблемные вопросы рассматриваются на примере изданных и апробированных в школах Республики Хакасия двуязычных (на русском и хакасском языках) рабочих тетрадей по математике для учащихся 1 и 2 классов начальной общеобразовательной школы. Затрагиваются некоторые аспекты сохранения языка и культурного наследия хакасского народа. Обосновывается тезис о перспективе решения данной проблемы через усиление доступа детей к возможности изучать хакасский язык в школьном образовании. Для этого предлагается использовать средства и возможности математического и естественных языков двуязычных учебных пособий. Естественным представляется их обогащение региональным и этнокультурным содержанием.

Ключевые слова: **билингвизм, родной язык, культура, двуязычное учебное пособие, рабочая тетрадь по математике.**

Неоднозначные процессы глобализации и однополярности мироустройства в последние годы все более подвергаются обоснованной критике. Политика глобализации вызвала активное протестное движение, начало которого отмечено 1999 годом в Сиэтле. Потом были громкие массовые акции в Вашингтоне, Праге, Ницце и других городах. Сомнению подвергаются претензии Вашингтона на роль единственного гегемона в изменившемся мире, когда не только Китай, Россия, но и коллективная Европа хотят сами решать внутриполитические проблемы и строить международные отношения, развивать собственную экономику. Глобальное доминирование и лидерство одного государства, которое в эпоху поздней глобализации находится в тисках острых расовых проблем, оказывали и продолжают оказывать негативное влияние на развитие и сохранение культур, традиций, языков разных народов. Эта тенденция особенно четко отразилась в псевдопрогнозе о том, что через двести лет на Земле будут в основном функционировать три языка: английский, китайский и испанский (на последнем говорит практически вся Южная Америка).

В XXI веке значительно возросла роль Российской Федерации в современном мире. Этот неоспоримый факт проявился в необходимости внесения поправок в Конституцию страны, отражающих новый статус России, неприятие однополюсной глобализации, возврат к традиционным общечеловеческим ценностям. Задачей нескольких поправок к Конституции нашего сильного суверенного государства является сохранение культурного наследия. Они призваны защищать культурную самобытность народов России, объявленной общегосударственной ценностью.

Статья 68 в новой редакции провозглашает: «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации… Культура в Российской Федерации является уникальным наследием ее многонационального народа. Культура поддерживается и охраняется государством» [1, с. 17]. Очень важны положения следующей статьи 69: «Государство защищает культурную самобытность всех народов и этнических общностей Российской Федерации, гарантирует сохранение этнокультурного и языкового многообразия» [1, с. 17].

В нашу эпоху, когда Вашингтон, как локомотив глобализации, вынужден все больше замедлять ход, а Москва уверенно становится одним из центров политических сил, с неизбежностью проявляется потребность в новых типах международных экономических отношений, в формировании нового типа национальных связей между людьми. Поправки к Конституции Российской Федерации наполняют ее национальным содержанием, усиливающим значимость культурной самобытности этносов, выражают возросшую суверенность государства. Современное образовательное пространство, характеризуемое культуросообразностью, признает российскую культуру, национальные традиции базовой основой учебно-воспитательного процесса. В таких реалиях поликультурное образование формирует у учащихся представления о многообразии культур в мире и России, воспитывает личность толерантную, осознающую свою этническую идентичность.

Этнокультурная направленность российского образования ориентирует образовательную политику на сохранение и развитие культуры народов страны через реализацию современных программ, технологий, методик, курсов, имеющих привязку к конкретным регионам, субъектам федерации. Успешное развитие регионального образования, этнокультурное обогащение образовательных программ, школьных учебников региональным материалом, подготовка в вузах педагогов с этнокультурной компетенцией подтверждают эффективность государственной образовательной политики, предусматривающей поддержку всех национальных культур и, в том числе, сохранение и развитие языков малочисленных этносов. С принятием поправок к Конституции страны в ходе общероссийского голосования развитие культуры, сохранение языков становятся приоритетной задачей. Понятно, что реальные и практические вопросы сохранения и развития национальной культуры, языков решаются, прежде всего, на региональном уровне.

Наше государство и до принятия поправок к Конституции страны проявляло заботу о развитии и сохранении традиционных культур и языков всех этносов. Однако некоторые просчеты в этом вопросе, допущенные в советское время, глобализационные процессы привели к тому, что в трудном положении находятся языки малочисленных народов, в том числе миноритарные тюркские языки Южной Сибири (хакасский, тувинский, алтайский, шорский и др.). Языковое законодательство Российской Федерации и ее субъектов озабочено этим, однако «несмотря на определенные позитивные изменения, степень витальности хакасского языка практически не улучшилась, продолжаются процессы укрепления пассивного билингвизма и перехода к русскому одноязычию» [2, с. 249].

Т.Г. Боргоякова по результатам социолингвистического анализа приходит к выводу, что «…аалы с компактным проживанием хакасов по-прежнему остаются ресурсной базой для сохранения и расширения функций хакасского языка… Благодаря позитивным переменам в региональной политике несколько усилилось присутствие хакасского языка в этническом коммуникативном пространстве

Республики Хакасия, в частности в сферах образования, духовной культуры, СМИ…» [3, с. 13].

Какие же технологии, методы и средства имеются в научном арсенале ученых, в том числе педагогов, в решении обозначенных проблем? «Задача языкового сообщества, его активистов – … обнаружить возможность неожиданных, нестандартных решений по «оживлению» языка. Хотя, признаем, это достаточно трудно, если «простые» носители языка не будут заинтересованы в этом..» [4, с. 121].

Полагаем, что одним из таких «неожиданных, нестандартных решений» может быть использование в начальных классах школ Республики Хакасия двуязычных (хакасский и русский языки) учебных пособий, обогащение содержания начального образования региональным, этнокультурным материалом. Мы понимаем, что это заявка на будущее. Но именно нынешнее подрастающее поколение, получив соответствующее образование, культурно-языковые приоритеты, нравственные ориентиры, будет ответственно за процветание и могущество России в недалеком будущем. В поправках к Конституции страны в статье 67.1 говорится: «Дети являются важнейшим приоритетом государственной политики России. Государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим…» [1, с. 3].

По данным научных исследований, в мире билингвов больше, чем монолингвов. Особенно их много среди национальных меньшинств. Сегодня среди хакасов есть активные билингвы с родным и русским языками, другая часть либо не владеет хакасским языком, либо имеют пассивный уровень языковой компетенции (владеют только навыками понимания и чтения). Но в любом случае двуязычные учебные пособия не являются чем-то инородным в школьных кабинетах, где классы, как правило, многонациональны и, следовательно, полиязычны. Еще раз выделим главный наш тезис – одним из векторных направлений решения проблемы сохранения языка является школьное образование. Именно учителя начальных классов, являющиеся активными носителями хакасского языка, имеют потенциальные и реальные возможности прививать осознанный интерес и уважение к родному языку и стоящей за ним культуре. И это необходимо делать как на уроках, так и во внеурочной деятельности. А затем через усвоение и принятие родного языка формировать уважительное отношение к языкам, культурам, традициям других народов региона Саяно-Алтая, прежде всего, русского народа.

Что же касается взрослых, то занятия на языковых курсах не имеют достаточной мотивации. Не так много сфер общественной жизни, социолингвистических ситуаций, требующих реализации знаний родного языка в практике социального общения, профессиональной деятельности.

О важности родного, «материнского» языка в обучении младших школьников говорил К.Д. Ушинский. Об этом, естественно, свидетельствуют и современные психолого-педагогические исследования. «Если в школе обучают на другом языке, отличном от языка ребенка, то слова, даже если ребенок знает их смысл или догадывается о нем, не мобилизуют его предшествующего опыта и не имеют мыслительных или чувственных значений. Мир слов и означаемых ими предметов, открытых в школе, оторван, таким образом, от мира предварительного и внешкольного опыта. Слова этого языка остаются знакомыми учащемуся лишь на уровне значения, но не на уровне смысла» [5, с. 154]. К сожалению, место и роль родного языка в системе образования и сейчас вызывает споры в педагогической науке и школьной практике.

Одно можно с уверенностью утверждать, что родной язык способствует успешной социализации ребенка, является основой формирования познавательных интересов, развития когнитивных психических процессов. Однако, констатируя априори прямую (положительную корреляцию) зависимость общеинтеллектуального развития ребенка от обучения на «материнском» языке, надо признать недостаточность системных исследований в этой области. Необходимы исследования как методологические, так и методические, учитывающие специфику учебных предметов.

Уместно будет привести пример изучения числительных второго десятка в школах Хакасии. Существуют не только объективные когнитивные трудности, но и языковые проблемы у детей хакасской национальности при изучении данной темы. Они связаны с различиями в знако-графической и фонетической презентации чисел в русском и хакасском языках. В русском языке запись и чтение чисел второго десятка разнятся. При записи чисел от 11 до 19 сначала пишем цифры второго разряда (десятки), затем единицы, а читаем в обратном порядке. Так, например, в числе 13 первым пишем десяток, а называем единицы (три – на – дцать). Других исключений в нумерации чисел на русском языке нет, чтение и запись разрядных чисел совпадают, например, 25 – двадцать пять. В ряде европейских языков можно найти подобный подход к образованию числительных, например, в английском, итальянском и др. В немецком языке не совпадает порядок записи и чтения чисел от 13 до 99.

В группе тюркских языков подобное явление не наблюдается, то есть порядок записи и чтения разрядных слагаемых всегда совпадает, например, 16 – он алты (он – десять, алты – шесть). Учащиеся сельской хакасской начальной школы изучают математику по русскоязычным учебникам, а дома с родными и друзьями общаются на родном языке. Поэтому при изучении нумерации чисел они могут испытывать определенный диссонанс из-за разного порядка чтения разрядных чисел на русском и хакасском языках. Хорошо, если учитель не навешает ярлык неуспевающего ученика, когда ребенок будет сбиваться при работе с числами.

По указанной причине, а также ряду других, необходимо для хакасской начальной школы создавать учебные пособия по математике, учитывающие и языковые особенности, и культурные традиции, и историческое наследие народа. Остаются пока не решенными проблемы обеспечения учебниками детей, обучающихся на родном языке в 1 и 2 классах начальной школы (нет, например, учебника по математике).

Г.Д. Дмитриев на основе анализа ряда школьных учебников приводит примеры слабого отражения или полного отсутствия некоторых культурных, этнических групп на страницах этих учебников, стереотипов и предубеждений по поводу отдельных культур. Он критикует подход, когда авторы учебников считают, что «рисунки или фотографии лиц другой этничности должны включаться в содержание учебников только в тех районах, где проживает данная этническая группа, а для всей России должны быть некие абстрактные изображения людей. Такой подход неверен, потому что у школьников и студентов тогда не вырабатывается представление об общей культуре, о том, что объединяет людей страны» [6, с. 56].

Можно и согласиться, и полемизировать с высказанным мнением. С одной стороны, желательно видеть на страницах учебников как можно больше лиц, представляющих разные этносы, предметы их традиционной культуры и быта. С другой стороны, есть требования к школьным учебникам, задачникам, рабочим тетрадям и др. по объему, весу, формату. Разработаны санитарные условия к оформлению учебников, полиграфическому исполнению. Существуют определенные стандарты максимального количества страниц, информационных единиц. Не стоить пытаться «объять необъятное». Более реалистичным выглядит в данном контексте издание региональных учебных пособий, которые либо содержательно поддерживают региональные учебные курсы, либо являются неким дополнительным пособием к федеральным учебникам, помогают организовать самостоятельную работу учащихся.

Нам важно следующее замечание А.С. Аскерова: «Хотя языком обучения математике в пятом классе является русский, при формировании математических понятий на первоначальном этапе необходимо учесть возможности родного языка, запас активного словаря учащихся на русском языке и использовать особую методику, представляющую интеграцию двух методик: обучение языку и обучение математике» [7, с. 101].

Осознание личностью себя как носителя определенной культуры, языка должно происходить еще в начальной школе. Первый учитель через родной язык и национальную культуру обеспечивает необходимые условия комфортного и осознанного овладения ребенком основными ценностями современной мировой культуры, уважение к людям разных этнических групп, формирование толерантности. Впрочем, в билингвальном окружении это не представляется неразрешимой проблемой.

Для обеспечения готовности специалиста начального звена образования к учебно-воспитательной работе в начальных классах с многонациональным составом учащихся, формирования его этнопедагогической культуры можно обогатить учебные планы и программы вузовской подготовки будущих педагогов спецкурсами (на примере Республики Хакасия) «Культура хакасского народа как предмет содержания образования младших школьников», «Этнорегионализация содержания начального математического образования», «Региональный аспект образования» и др.

Хотя в педагогических вузах преподаватели постоянно внушают студентам, что кроме учебника необходимо постоянно использовать дополнительный материал, в частности, имеющий региональную «окраску» и значимость, но «учителя на 90 процентов полагаются только на учебник. Проблема может усугубляться еще и в том случае, если они сами не воспринимают содержание учебника критически и конструктивно, не учат учащихся подвергать сомнению учебный материал, видеть в нем культурный дисбаланс, выявлять содержащиеся там стереотипы и предубеждения» [6, с. 171].

Проблема сохранения и развития языков национальных меньшинств в федеративном многонациональном государстве решается через развитие регионального образования. Наличие в национальных субъектах двух государственных языков гарантирует многокультурность образования. При этом основой осмысления сущности многокультурности регионального образования является принцип этнокультурной направленности российского образования. В.К. Шаповалов считает, что «этнокультурная направленность – это такая характеристики образования, которая показывает, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной мировой цивилизации» [8, с. 63].

Это положение, экстраполируемое из теоретической области в плоскость школьного обучения, предполагает разработку новых учебно-методических пособий. В Республике Хакасия таковыми являются двуязычные рабочие тетради (на русском и хакасском языках) по математике.

Анализ теории и практики образовательной деятельности в культурологическом контексте показывает, что этнопедагогические идеи в учебно-воспитательном процессе в школе в основном реализуются в рамках конкретных образо-

вательных областей, а не интегрированных курсов. Иногда учебной дисциплине «Математика» отказывается в реализации этнопедагогических идей; решении проблем краеведения и поликультурного образования; не признаются ее возможности в развитии и социализации личности как субъекта этноса и региона, в освоении обучающимися родного языка, культурного наследия своего народа, формировании национального самосознания и др.

Языковая проблема в преподавании математики, особенно в начальной школе, является многоаспектной. У математики есть свой искусственный, формализованный язык с соответствующим алфавитом. Поэтому двуязычные учебные пособия, учебники кроме двух естественных языков (русский, хакасский) содержат и третий – искусственный язык математики. И это детерминирует дополнительные трудности при создании двуязычных учебных пособий по математике. Необходимость создания подобных учебных пособий определяется не только проблемой сохранения хакасского языка через формирование у учащихся искреннего интереса к нему, но и его особенностью, связанной с устной и письменной математической речью. Впрочем, это тема другой статьи.

В ряде регионов Российской Федерации выпущены двуязычные учебники математики для начальных классов. Например, известный методист П.М. Эрдниев был автором таких учебников [9].

Оригинальный комплект двуязычных учебников математики для 1 – 4 классов (на русском и якутском языках) создан А.В. Ивановой. Ею разработаны трехуровневые программы и соответствующие этим трем уровням учебники нового поколения. Как утверждает автор, «двуязычный учебник дает возможность общаться детям в двуязычной среде, что является условием создания благоприятного климата межнациональных отношений в республиках, входящих в состав РФ. Двуязычность учебников дает возможность использовать учебник и на многоязыковой основе» [10, с. 39].

По заказу Министерства образования Республики Хакасия под нашим научным руководством группой учителей подготовлены и изданы в 2010 году рабочие тетради по математике для 1-го класса [11], в 2011 году для 2-го класса [12]. Позднее они были переизданы. Рабочие тетради по математике прошли успешное экспериментальное применение в школах нашей республики.

При создании рабочих тетрадей авторы ориентировались на образовательные модели и соответствующие УМК по математике, которым отдают предпочтение администрации тех школ, в которых хакасский язык является языком обучения (Школа России, Начальная школа XXI века).

Известна народная мудрость, что все познается в сравнении. Также психологи говорят о лучшем усвоении разных учебных материалов, изучаемых параллельно, в сопоставлении. Эти положения говорят об определенном преимуществе билингвов в учебе. Поэтому двуязычные учебные пособия, в частности рабочие тетради по математике, помогут реализовать потенциальные возможности раскрытия этих преимуществ. Компетентный учитель, используя двуязычные учебные пособия, учебники хакасского языка, детскую литературу на родном языке способствует осознанию ребенком себя субъектом этноса, носителем языка, являющегося основой национальной культуры.

Расположение учебного материала на русском и хакасском языках в двух параллельных столбцах достаточно удачно как для зрительного восприятия, так и для выбора учеником предпочтительного на данный момент языка изучения. В условиях билингвальной языковой практики ребенку не надо обязательно переводить учебный материал с одного языка на другой, чтобы понять его суть. При этом он невольно видит этот же фрагмент текста на том языке, которым владеет хуже. Ученик выбирает либо русскоязычный текст с правого столбца, либо на хакасском языке с левого столбца. Однако к концу начального образования приоритет в изучении математики должен быть отдан русскому языку.

Двуязычные рабочие тетради по математике содержат много регионального и этнокультурного материала, который облечен в задачную форму. Младшие школьники знакомятся с историей, географией, экономикой региона, культурой и народными традициями в числовом «обрамлении». Это формирует интерес к изучению математики, помогает осознать необходимость овладения математическими знаниями, придает им практическую направленность. Кроме этого представляется реальная возможность воспитания с начальной школы чувства патриотизма, любви к своей малой родине.

Весь иллюстративный ряд двуязычных рабочих тетрадей по математике является оригинальным. Часть из них не просто иллюстрации к учебному материалу, а занимательные задания в форме рисунков. Их с обязательной этнокультурной привязкой к нашему региону выполнили студенты университета.

Приведем несколько заданий из рабочей тетради для второго класса.

– Вычисли значения числовых выражений, и ты узнаешь названия районных центров Республики Хакасия (даны числовые выражения и таблица с буквами для их значений) [12, с. 20].

– Выполни арифметические действия, и ты узнаешь фамилию хакасского поэта и название его стихотворения [12, с. 26].

– Группа туристов состоит из 18 человек. Они говорят по-русски и по-хакасски. 3 человека говорят только по-русски, 2 человека – только по-хакасски. Сколько человек говорят на двух языках? [12, с. 29].

Таким образом, школа в сотрудничестве с семьей могут и должны заложить в ребенке основу его успешности в виде активного билингвизма с родным и русским языками. Ученик, осознавая себя субъектом этноса, должен стать гражданином отчизны, патриотом, толерантным и уважающим людей разных национальностей и конфессий. Двуязычные рабочие тетради переизданы, показали свою эффективность в учебном процессе, вызвали интерес у педагогов, родителей. Сейчас в планах заинтересованных организаций их переиздание. Надо планировать их продолжение для 3 и 4 классов начальной школы. Иначе это будет паллиативом в решении тех задач регионального начального образования, на которые было призвано дать ответ разработанное учебное пособие.

Библиографический список

1. *Поправки к Конституции: почему это важно.* Кемерово: Вектор-принт, 2020.
2. Боргоякова Т.Г. *Социолингвистические процессы в республиках Южной Сибири.* Абакан: Издательство ХГУ имени Н.Ф. Катанова, 2002.
3. Боргоякова Т.Г., Гусейнова А.В. *Статус и функционирование тюркских языков Южной Сибири.* Абакан: Издательство ХГУ имени Н.Ф. Катанова, 2017.
4. Каксин А.Д. *Хакасы: культурные традиции и их трансформация (конец XX – начало XX1 в.*). Абакан: Хакасское книжное издательство, 2013.
5. Боргояков С.А., Боргоякова Т.Н. Некоторые проблемы развития национального школьного образования. *Ежегодник ИСАТ.* Абакан: Издательство ХГУ имени Н.Ф. Катанова, 1998; Выпуск II: 150 – 160.
6. Дмитриев Г.Д. *Многокультурное образование.* Москва: Народное образование, 1999.
7. Аскеров А.С. *Формирование математических понятий в V – IX классах с учетом особенностей дагестанской национальной школы.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 1999.
8. Шаповалов В.К. *Этнокультурная направленность российского образования*. Москва, 1997.
9. Церенова А.Б. *Билингвизм на уроках математики в начальной школе*. Элиста: Джагар, 2000.
10. Иванова А.В. *Организационно-методическое обеспечение математического образования в региональных условиях Севера:* учебное пособие. Якутск: Издательство Якутского университета, 1996.
11. *Математика. Рабочая тетрадь. Для учащихся 1-го класса общеобразовательной школы:* в 2 частях. Составитель А.Г. Толмашов. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2010.
12. *Математика. Рабочая тетрадь. Для учащихся 2-го класса общеобразовательной школы:* в 2 частях. Составитель А.Г. Толмашов. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2011.

References

1. *Popravki k Konstitucii: pochemu `eto vazhno.* Kemerovo: Vektor-print, 2020.
2. Borgoyakova T.G. *Sociolingvisticheskie processy v respublikah Yuzhnoj Sibiri.* Abakan: Izdatel'stvo HGU imeni N.F. Katanova, 2002.
3. Borgoyakova T.G., Gusejnova A.V. *Status i funkcionirovanie tyurkskih yazykov Yuzhnoj Sibiri.* Abakan: Izdatel'stvo HGU imeni N.F. Katanova, 2017.
4. Kaksin A.D. *Hakasy: kul'turnye tradicii i ih transformaciya (konec XX – nachalo XX1 v.*). Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2013.
5. Borgoyakov S.A., Borgoyakova T.N. Nekotorye problemy razvitiya nacional'nogo shkol'nogo obrazovaniya. *Ezhegodnik ISAT.* Abakan: Izdatel'stvo HGU imeni N.F. Katanova, 1998; Vypusk II: 150 – 160.
6. Dmitriev G.D. *Mnogokul'turnoe obrazovanie.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1999.
7. Askerov A.S. *Formirovanie matematicheskih ponyatij v V – IX klassah s uchetom osobennostej dagestanskoj nacional'noj shkoly.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 1999.
8. Shapovalov V.K. *`Etnokul'turnaya napravlennost' rossijskogo obrazovaniya*. Moskva, 1997.
9. Cerenova A.B. *Bilingvizm na urokah matematiki v nachal'noj shkole*. `Elista: Dzhagar, 2000.
10. Ivanova A.V. *Organizacionno-metodicheskoe obespechenie matematicheskogo obrazovaniya v regional'nyh usloviyah Severa:* uchebnoe posobie. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 1996.
11. *Matematika. Rabochaya tetrad'. Dlya uchaschihsya 1-go klassa obscheobrazovatel'noj shkoly:* v 2 chastyah. Sostavitel' A.G. Tolmashov. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2010.
12. *Matematika. Rabochaya tetrad'. Dlya uchaschihsya 2-go klassa obscheobrazovatel'noj shkoly:* v 2 chastyah. Sostavitel' A.G. Tolmashov. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2011.

Статья поступила в редакцию 07.07.20

УДК 37.035.7 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00763

Lukash S.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
Shidov A.Z., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: shidik@mail.ru*

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CONTRACT SERVICEMEN IN THE ASPECT OF FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY. The article discusses how to form Russian identity in the army of contract servicemen on the basis of creating a cultural and educational space, the substantive direction of which is the mental-value world of Russian culture in a symbiosis of domestic pedagogical traditions and innovations of this time. The main pedagogical mechanism of translating external educational influences into internal values and meanings of army youth is cultural identification. The results obtained by the authors make it possible to increase the effectiveness of spiritual and moral education among military youth, and contribute to the formation of Russian identity. In the future, this paradigm may become one of the foundations for the formation and preservation of the spiritual and moral potential of educating army youth of such qualities that are historically inherent in the Russian military, such as patriotism, service to the Fatherland, and education of a person who is rooted in his small homeland, history and culture of Russia.

Key words: **Russian identity, spiritual and moral education, contract servicemen, small homeland, Cossack culture, Russian civilization.**

С.Н. Лукаш, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
А.З. Шидов*, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: shidik@mail.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КОНТРАКТНИКОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования российской идентичности в армейской среде военнослужащих-контрактников на основе создания культурно-образовательного пространства, содержательным направлением которого выступает ментально-ценностный мир российской культуры в симбиозе отечественных педагогических традиций и инноваций современности. Основным педагогическим механизмом перевода внешних воспитательных воздействий во внутренние ценности и смыслы армейской молодежи является культурная идентификация. Результаты, полученные авторами, позволяют повысить эффективность духовно-нравственного воспитания в среде военной молодежи, способствуют формированию российской идентичности. Данная парадигма в перспективе может стать одной из основ формирования и сохранения духовно-нравственного потенциала воспитания у армейской молодежи таких качеств, исторически присущих российским военным, как патриотизм, служение Отечеству, воспитание личности человека, укорененного в свою малую родину, историю и культуру России.

Ключевые слова: **российская идентичность, духовно-нравственное воспитание, военнослужащие-контрактники, малая родина, культура казачества, российская цивилизация.**

Кризисные процессы в современном российском образовании, которое уже четверть века находится в состоянии перманентной модернизации, продолжаются [1]. Неопределенность и противоречивость, связанная со стратегией государственных институтов России, в частности образования, приводит к тому, что в российском обществе накапливается комплекс неразрешенных гуманитарных проблем, сдерживающих поступательное развитие страны (в частности формирование и сохранение интеллектуального потенциала страны и ее регионов), чреватый серьезными социальными потрясениями в обозримой перспективе. Одним из таких глобальных вызовов России в историко-культурной ее ретроспективе является проблема национального единства российского общества, формирование российской национальной идентичности [2]. Взаимосвязь образования и процессов формирования национальной идентичности налицо: кризис российского образования вызывает проблемы с конструированием такого метакультурного качества, как российская идентичность, что, в свою очередь, серьезно отражается на уровне воспитания российской молодежи: патриотизме, служении Отечеству, стремлении реализовать свои лучшие силы на благо своей Родины, служить ее интересам и целям. Таким образом, на тактический кризис в образовательной сфере, выражающийся в идейном и материально-финансовом оскудении, накладывается стратегический кризис, связанный с неопределенностью основополагающих целей, противоречивостью содержательного наполнения и, самое главное, с выбором цивилизационного вектора модернизации российского образования, ориентированного в настоящее время на вестернизацию. Необходимость создания условий для решения этой проблемы все более остро ощущается в российском социуме и, что отрадно, находит свое решение во властных структурах нашего государства.

В социально-педагогической конкретизации решения этой проблемы ориентиры задаются, в частности, «Стратегией государственной национальной политики РФ на период до 2025 года», «Стратегией национальной безопасности РФ до 2020 года», «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (в приложении к ФГОСам среднего общего образования). Однако подлинным ориентиром в решении этого вопроса могут стать поправки в Закон «Об образовании в РФ», внесенные президентом России В.В. Путиным. Цель изменений в законе заключается во всемерном укреплении воспитательной функции отечественной системы образования, развитии духовно-нравственной сферы молодого поколения.

В пояснительной записке к законопроекту глава государства отметил, что в соответствии с поправками к Конституции РФ, «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики, государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному и интеллектуальному развитию детей». В связи с этим воспитание определяется как деятельность, которая направлена на развитие личности, а также на создание условий, способствующих самоопределению учащихся на основе правил и норм поведения в обществе, духовно-нравственных, культурных ценностей, что обусловлено интересами человека, семьи, общества и государства в целом. Таким образом, президент обозначил направления новой парадигмы развития отечественного образования. Такая парадигма должна исходить из параметров модели общего реформирования российского общества и государства, обозначенных в стратегии научно-технологического развития РФ. Безусловно, модель реформирования российского образования должна опираться на цивилизационную специфику российской культуры, учитывая, что «Россия – это не просто страна, это действительно отдельная цивилизация: это многонациональная страна с большим количеством традиций, культур, вероисповеданий» [3].

Поправки, внесенные президентом, Стратегии и Концепция нацеливают социальные институты общества на формирование «национальной (государственной) идентичности», определяя единый для всех народов России «цивилизационный код», на основе которого осуществляется российское нациестроительство; на современный национальный воспитательный идеал как личность, укорененную «в духовных и культурных традициях многонационального народа России», одной из характерных черт которой является «гражданская, национальная идентичность». Они создают, таким образом, базовые ориентиры для воспитания у подрастающих поколений россиян национально-цивилизационной идентичности, которая может стать содержательной основой для социально-педагогической модели воспитания человека российской культуры – преемника и продолжателя российской цивилизации, укорененного в свою малую родину, в великое Отечество – Россию. Еще более фундаментальной основой для воспитания у молодых поколений российской идентичности может стать измененная Конституция РФ, в которой прописываются ценности тысячелетней российской цивилизации: коллективизм, суверенность, уважение к человеку труда, традиционная семья, защита историко-героического прошлого России и т.д. [4].

В условиях, когда руководство страны мобилизует российский народ на всеобщее голосование по поправкам к Конституции РФ, такой важнейший социальный институт, как Российская армия не может оставаться в стороне. Современная военная молодежь не может быть оторвана от жизни российского общества, а напротив, должна играть ключевую роль и являться примером пропаганды и продвижения идей национальной идентичности. Основной силой армии остается ее сплоченность и коллективизм, поэтому армейская среда является подходящим плацдармом для «взращивания» идей российской идентичности и национального единства, возрождения региональной культуры и их дальнейшее развитие. В связи с этим одной из актуальных целей психолого-педагогических исследований в армейской среде является поиск педагогических условий воспитания у армейской молодежи ментально-ценностных основ российской цивилизации, в истории которой армия является одним из ее несокрушимых оплотов. Авторы ставят перед собой задачу исследовать процессы воспитания духовно-нравственных качеств военнослужащих в аспекте формирования у них российской идентичности на основе преемственности российской культуры.

В данном направлении наибольшим потенциалом обладает такая категория, как военнослужащие, проходящие военную службу по контракту, или военнослужащие-контрактники. Выбор данной категории обусловлен не только тем, что контрактники – наиболее многочисленная категория военнослужащих в современной армии, но и их исторически сложившимся особым отношением к родному краю, в котором они проходят службу, укоренением социально-культурных связей со своей малой родиной, генетическим единством с традициями и культурой своего региона. Подобные условия априори способствуют образованию воспитательного пространства формирования российской идентичности у военнослужащих-контрактников, что создает предпосылки для успешной воспитательной работы с данной категорией военнослужащих.

Деятельность субъектов воспитания должна быть сосредоточена на поиске инновационных форм и методов педагогического воздействия на духовно-нравственную сферу военнослужащих-контрактников, эффективных в современных условиях и учитывающих психолого-педагогические особенности данной категории военнослужащих. Наиболее целесообразным и практически адаптированным психолого-педагогическим механизмом перевода внешних воспитательных воздействий во внутренние смыслы и ценности военнослужащих-контрактников явилась культурная идентификация, выступающая основным условием при усвоении ценностей и норм социальных общностей и групп. В процессе идентификации происходит усвоение личностных и социальных ценностей и смыслов на основе специфического механизма подражания. В идентификацию личность включается посредством своей эмоционально-волевой сферы. Основным условием успешности идентификации является активное, положительно окрашенное отношение к ценностям и смыслам, а также активизация всех психических функций: ощущений, восприятий, воображения, памяти, мышления. По мнению Е.В. Бондаревской, культурная идентификация – один из основополагающих процессов в системе личностно ориентированного воспитания. Сущность идентификации проявляется в осознании личностью и принятии ею общенародных культурных ценностей, в отождествлении себя со своим народом, «в стремлении прожить свою жизнь в формах культурного бытия народа и диалогическом общении с другими народами и культурами» [5, с. 470].

В ходе педагогического эксперимента, проводимого на базе трех воинских частей Армавирского гарнизона по духовно-нравственному воспитанию в аспекте формирования российской идентичности, была проведена работа по культурной идентификации военнослужащих с национально-патриотическими ценностями России и культурой народов Краснодарского края. Воспитательная работа проводилась в форме виртуально-музейной деятельности, которая еще больше актуализировалась в условиях вспышки коронавирусной инфекции, из-за чего культурно-образовательные заведения оказались практически недоступны для посещения, приобщения к традиционной народной культуре и научно-исследовательской деятельности.

Виртуально-музейная деятельность. В современном мире все более востребованной становится музейная педагогика, посредством которой возможно осуществление связи прошлого с настоящим и будущим [6]. Музейные экспонаты, выступая в качестве источника информации, способны вызывать в сознании военнослужащих-контрактников эмоциональные переживания, чувство сопричастности к историческим событиям, эмоциональные сопереживания. При этом в условиях отсутствия доступа ко многим музейно-выставочным площадкам, а также необходимостью нести издержки, связанные с посещением таких выставок, данное направление до сегодняшнего дня занимало лишь малую долю в воспитании военной молодежи, и было ограничено рамками пункта дислокации воинской части. В век современных технологий виртуальная музейная деятельность получает новую жизнь. Ее основой является веб-сайт, на котором представлены виртуальные коллекции, предметы искусства, исторические и фамильные реликвии и т.д. Виртуальные музеи способны обеспечить круглосуточный доступ к музейным экспонатам посредством сети Интернет, создавая процесс взаимодействия различных поколений и культур.

В рамках программы «Виртуальный музей» военнослужащие-контрактники посещали определенные ресурсы с последующим написанием коротких эссе о наиболее запомнившихся музейных экспонатах. В перечень виртуальных музеев входили «Виртуальный Мамаев курган», «Музей Победы», «Виртуальный филиал Русского музея» и др. Были установлены плодотворные связи с МОБУ «СОШ № 28 имени Героя России С.Н. Богданченко» станицы Вознесенской Лабинского района Краснодарского края. В этой школе военнослужащие провели онлайн-знакомство со школьным музеем, посвященным жизни и подвигу земляка-станичника Сергея Николаевича Богданченко, военнослужащего-контрактника спецподразделения «Вятич», героически погибшего при исполнении своего воинского долга при отражении нападения банд Басаева на Дагестан [7]. Проведенная работа позволяет сделать вывод о востребованности и большом педагогическом потенциале виртуальной музейной педагогики в процессе воспитания российской идентичности.

Приобщение к традиционной народной культуре. Под традиционной народной культурой понимается «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных тем или иным народом (этносом)» [8, с. 23 – 30]. Анализ опыта использования данного компонента в педагогических целях при работе с офицерским составом и с военнослужащими, проходящими военную службу по призыву, показал их низкую эффективность.

В то же время анализ анкетных данных и опроса среди военнослужащих-контрактников позволил установить, что более 90% проходят военную службу в родном краю, что открывает перспективы по формированию идеи национальной идентичности и приобщению к культурным ценностям своей малой родины. Многонациональные регионы России имеют богатейшую героическую историю, большой духовно-нравственный и культурный потенциал, использование которого в современных условиях имеет большое значение. Так, например, возрождение такого социокультурного феномена, как казачество на Юге России имело огромный воспитательный эффект для духовно-нравственного развития молодежи региона [9].

При этом анализ воспитательной практики в трех воинских частях Армавирского гарнизона позволил выявить недостаточное внимание субъектов воспитания к вопросам приобщения военнослужащих-контрактников к традиционной народной культуре региона, в частности к культуре казачества. По результатам анкетирования, в котором участвовало 140 военнослужащих-контрактников, установлено, что 92% являются жителями Краснодарского края, 88% утверждают, что являются патриотами, однако высокий уровень знания культуры и традиций казачества показали лишь 46% респондентов.

Культура казачества является одним из проявлений социальной парадигмы в рамках концепции «российскости», которая, по мнению академика В.Б. Виноградова, «формирует оригинальную модель российской общенациональной идентичности [10]. Центральной идеей концепции «российскости» является интеграция народов в общекультурное российское поле, формирование общих, культурно-воспитательных моделей. В современных условиях многонациональных и поликультурных армейских коллективов реализация идей «российскости» имеет большое значения для духовно-нравственного воспитания военнослужащих-контрактников.

В рамках педагогического эксперимента проводилась работа по приобщению военнослужащих-контрактников к традиционным ценностям казачьей культуры. В ходе реализации учебно-методической программы «Культура региона» были проведены такие занятия, как «История Кубани и казачества», «Культурное наследие казачества», «Вклад казачества Кубани в Победу в Великой Отечественной войне». При проведении мероприятий «целевой педагогической программы духовно-нравственного воспитания военнослужащих-контрактников» реализованы такие элементы казачьей культуры, как принцип агональности, способствующий формированию целеустремленности, силы воли, трудолюбия; приобщение к традиционным идеалам и ценностям православной веры, стимулирующей религиозные чувства и духовность; любовь к Родине на примерах истории развития кубанского казачества, его традиций и культуры, воспитывающая патриотизм и гражданственность. Работа, проведенная в данном направлении, является новшеством в воспитательной работе с военнослужащими-контрактниками и позволяет сделать вывод об эффективности приобщения к традиционной народной культуре Кубани в интересах духовно-нравственного воспитания данной категории военнослужащих.

Научно-исследовательская деятельность военнослужащих-контрактников. В рамках данного направления была активизирована научно-исследовательская деятельность военнослужащих. В воинских частях, участвовавших в эксперименте, была организована и проведена военно-историческая конференция «Солдаты – Герои России», в рамках которой выступили 112 военнослужащих-контрактников с докладами по военно-патриотической тематике. Активная деятельность в ходе подготовки и проведения конференции способствовала развитию творческих способностей, умению задавать вопросы и дискутировать, отстаивать свою точку зрения. Более 48% докладов на конференциях были посвящены героическим действиям военнослужащих-контрактников в Сирийско-Арабской Республике, 39% докладов осветили подвиги советских солдат в ходе Великой Отечественной войны.

Анализ проведенных мероприятий показал, что участие военнослужащих-контрактников в научно-исследовательской деятельности привело к развитию значимых духовно-нравственных качеств военнослужащих-контрактников, позволило повысить психологическую устойчивость и умение ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации. Это позволяет заключить, что научно-исследовательская деятельность военнослужащих-контрактников также обладает воспитательным потенциалом, способствует раскрытию творческих способностей личности и воспитанию российской идентичности.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что одним из условий воспитания у военнослужащих-контрактников таких нравственных качеств, как патриотизм, служение Отечеству «не за страх, а за совесть», формирование личности человека, укорененного в свою малую родину, историю и культуру России, является создание культурно-образовательного пространства, содержательным направлением которого выступает ментально-ценностный мир российской культуры в симбиозе отечественных педагогических традиций и инноваций современности, а основным педагогическим механизмом перевода внешних воспитательных воздействий во внутренние ценности и смыслы является культурная идентификация. Духовно-нравственное воспитание военнослужащих-контрактников целесообразно осуществлять в новой социально-педагогической парадигме воспитания у российской молодежи такого метакультурного качества, как российская идентичность, в которой воспитуемый выступает как преемник и продолжатель российской цивилизации.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. *Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Образовательный метапроект*: монография. Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2015.
2. Лубский А.В. Государство-цивилизация и национально-цивилизационная идентичность в России. *Гуманитарий Юга России*. 2015; № 2: 30 – 45.
3. Путин В.В. *Россия – не просто страна, а отдельная цивилизация.* Available at: https://newizv.ru/news/society/17-05-2020/putin-rossiya-ne-prosto-strana-a-otdelnaya-tsivilizatsiya
4. *Полный текст поправок в Конституцию: что меняется?* Available at: http://duma.gov.ru/news/48045/
5. Бондаревская Е.В. *Воспитание как встреча с личностью*. Ростов-на-Дону, 2006; Т. II: 543.
6. Корчагин Е.Н. *Историко-патриотическое воспитание средствами музейной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
7. *Патриотическое воспитание молодежи как фактор формирования российской идентичности:* учебно-методическое пособие по организации патриотического воспитания учащейся молодежи Кубани. Под общей редакцией С.Н. Лукаша, И.В. Герлах, К.В. Эпоевой. Армавир: ИП Шурыгин В.Е., 2019.
8. Гладилина И.П., Королёва Г.М. Роль традиционной народной культуры в консолидации современного общества. *Армия и общество*. 2012; № 4 (32): 23 – 30.
9. Лукаш С.Н., Зуев В.А., Эпоева К.В. *Российская идентичность: созидательный потенциал культуры казачества*: монография. Армавир: РИО АГПУ, 2020.
10. Виноградов В.Б. Российскость как парадигма северокавказского историко-культурного единства в составе России. *Российскость в истории Северного Кавказа*. Армавир: РИО АГПУ, 2002: 3 – 11.

References

1. Bondarevskaya E.V. *Koncepciya i operezhayuschaya strategiya sistemnoj modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v federal'nom universitete. Obrazovatel'nyj metaproekt*: monografiya. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo YuFU, 2015.
2. Lubskij A.V. Gosudarstvo-civilizaciya i nacional'no-civilizacionnaya identichnost' v Rossii. *Gumanitarij Yuga Rossii*. 2015; № 2: 30 – 45.
3. Putin V.V. *Rossiya – ne prosto strana, a otdel'naya civilizaciya*. Available at: https://newizv.ru/news/society/17-05-2020/putin-rossiya-ne-prosto-strana-a-otdelnaya-tsivilizatsiya
4. *Polnyj tekst popravok v Konstituciyu: chto menyaetsya?* Available at: http://duma.gov.ru/news/48045/
5. Bondarevskaya E.V. *Vospitanie kak vstrecha s lichnost'yu*. Rostov-na-Donu, 2006; T. II: 543.
6. Korchagin E.N. *Istoriko-patrioticheskoe vospitanie sredstvami muzejnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
7. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi kak faktor formirovaniya rossijskoj identichnosti:* uchebno-metodicheskoe posobie po organizacii patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi Kubani. Pod obschej redakciej S.N. Lukasha, I.V. Gerlah, K.V. `Epoevoj. Armavir: IP Shurygin V.E., 2019.
8. Gladilina I.P., Koroleva G.M. Rol' tradicionnoj narodnoj kul'tury v konsolidacii sovremennogo obschestva. *Armiya i obschestvo*. 2012; № 4 (32): 23 – 30.
9. Lukash S.N., Zuev V.A., `Epoeva K.V. *Rossijskaya identichnost': sozidatel'nyj potencial kul'tury kazachestva*: monografiya. Armavir: RIO AGPU, 2020.
10. Vinogradov V.B. Rossijskost' kak paradigma severokavkazskogo istoriko-kul'turnogo edinstva v sostave Rossii. *Rossijskost' v istorii Severnogo Kavkaza*. Armavir: RIO AGPU, 2002: 3 – 11.

Статья поступила в редакцию 11.07.20

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)

УДК81'23:821.11 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00764

Peshkova N.P., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: peshkovanp@rambler.ru*

Andrianova Yu.G., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Ufa State Petroleum Technological University; postgraduate, Department of Foreign Languages, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: yuliya-andrianov@mail.ru*

ABOUT THE EXPERIMENTAL PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH OF THE STRATEGIES OF TEXT PERCEPTION WHEN ASSESSING THE PLOT TENSION IN DETECTIVE NOVELS BY A. CHRISTIE. The article describes a psycholinguistic experiment aimed to study the strategies of perceiving a text by recipients while assessing the level of such a text characteristic as plot tension. The theoretical basis of the experiment as well as the methods of its' procedure and results interpretation are presented. A long term period of tense studies is used as the theoretical basis for the research. Most of such previous studies have the levels of a phrase or the level of a sentence as their study objects. So, the novelty of the research in the paper is the fact that tense is studied on a huge size speech unit of a novel text in its' correlation with individual reactions of text recipients. Having a fiction text as the object of study, researchers should take into account the genre peculiarities of the text under research, as it serves as one of the basic criteria for plot tense determination. This fact makes a fiction text an object of an interdisciplinary investigation, covering the aspects of classical linguistics, psycholinguistics and linguocognitology, which also makes this research innovative. As a result of the experiment quantitative and dynamic values of the intensity of emotional and intellectual reactions of the text recipients have been got. The analysis of these values made it possible to reveal the mental strategies activated in the reader's consciousness when perceiving a fiction text. The research results may prove to be useful for the specialists in the spheres of PR, political advertisement and text analysis.

Key words: **plot tension, plot structure, reference points, introspection method, the quantitative analysis.**

Н.П. Пешкова*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: peshkovanp@rambler.ru*

Ю.Г. Андрианова*, ст. преп., Уфимский государственный нефтяной технический университет, соискатель Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: yuliya-andrianov@mail.ru*

ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ СТРАТЕГИЙ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА ПРИ ОЦЕНКЕ НАПРЯЖЁННОСТИ СЮЖЕТА В ДЕТЕКТИВНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. КРИСТИ

В статье описывается психолингвистический эксперимент, направленный на изучение стратегий восприятия текста при оценке уровня напряжённости сюжета детективного произведения, описаны теоретические основы эксперимента и методики, относящиеся к процедуре его проведения и интерпретации результатов. Его теоретическую основу составили долговременные психолингвистические исследования категории напряжённости, большая часть которых относилась к категориям высказывания для устной речи и предложения – для письменной. Новизна данного исследования состоит в том, что впервые категория напряжённости исследуется в объёме текста крупной литературной формы и рассматривается в корреляции с индивидуальными реакциями его реципиентов. Так как объектом исследования является художественное произведение, требуется учёт его жанровой специфики, что является одним из критериев определения уровня напряжённости сюжета как психолингвистической и лингвокогнитивной категории. Данный аспект делает текст художественного произведения объектом интердисциплинарного изучения в рамках общей лингвистики, психолингвистики и литературоведения, что также обеспечивает инновационный характер исследования. В результате проведения эксперимента были получены квантитативные показатели интенсивности эмоциональной и интеллектуальной реакции испытуемых на воспринимаемый текст, выявляющие мыслительные стратегии, активируемые сознанием при восприятии текста. Результаты эксперимента могут быть использованы авторами текстов в области PR и политической рекламы и лингвистами, занятыми в области текстового анализа.

Ключевые слова: **напряжённость сюжета, сюжетная структура, референциальные точки, метод интроспекции, количественный метод анализа.**

Стратегии мышления, используемые реципиентом текста, составляют предмет особого интереса учёных-психолингвистов, поскольку они способны дать информацию о функционировании особого типа сознания личности – языкового в процессе восприятия последней письменного текста. Знания в этой области могут оказаться полезными при изучении воздействия функциональных стилей на реципиентов текста. Результаты подобных исследований могут оказаться полезными для авторов художественных, рекламных текстов и использоваться в качестве материалов из области политического и социального PR в плане оптимизации взаимодействия со своей целевой аудиторией.

1. История исследования текстовой напряжённости, обоснование необходимости её психолингвистического исследования, рабочие гипотезы эксперимента

Одной из категорий текста, тесно связанной с её лингвистической структурой и жанровой принадлежностью, является категория напряжённости. Она была предметом исследований, начиная с 50-х – 60-х годов прошлого века, где рассматривалась как категория лингвистическая и изучалась на уровне предложения [1 – 6], а также отчасти на уровне текста и дискурса [7; 8]. Уже в самых первых исследованиях в качестве причины возникновения напряжённости как ка-

чества, характеризующего языковые единицы различных уровней, указывалось специфическое состояние сознания воспринимающего информацию субъекта, вызванного наличием в сообщении информационных лакун [3, с. 16]. Согласно положению В.С. Куликова, данные лакуны возникают в процессе раскрытия сути сообщаемого в результате появления противоречия между новой информацией и пресуппозиционным знанием реципиента текста. По мере продвижения от начала сообщения к его завершению они заполняются, и напряжённость устраняется [7]. Таким образом, категория напряжённости стала объектом не только чисто лингвистического, но психолингвистического исследования.

Экстраполируя результаты своих исследований напряжённости с уровня предложения-высказывания на уровень текста, В.Г. Адмони предполагал, что она присуща тексту как обязательная его составляющая [3; 9]. При этом в его работах была обозначена связь между жанровой принадлежностью текста и уровнем напряжённости в нём. Опираясь на собственное положение о динамике изменения уровня напряжённости от начала сообщения к его завершению, автор делал вывод о том, что уровень напряжённости в тексте тем выше, чем большее расстояние отделяет начальный момент сообщения от конечного. В этом отношении детективные произведения, характеризующиеся тематикой разрешения загадки, априори могут считаться максимально напряжёнными. Кроме того, в исследовании автора было отмечено, что детективные произведения отмечены значительным количеством аллюзий, ретардаций и отступлений, замедляющих движение к концу произведения, что также определяет высокий уровень напряжённости [10, с. 130].

Таким образом, можно определить текстовую напряжённость как предмет интердисциплинарного исследования, включающего в себя аспекты лингвистики, психолингвистики и литературоведения. Именно подобное понимание напряжённости как характеристики текста, рассматриваемой в рамках вышеуказанных дисциплин, диктует отбор наиболее адекватной дефиниции понятия текстовой напряжённости. Такой дефиницией, учитывающей все лингвистические и литературоведческие её аспекты, представляется определение, данное А.В. Лещенко: «**Нарративная напряженность** представляет собой сложный многоуровневый конструкт, характеризуемый совокупностью универсальной, жанровой и внутритекстовой напряженности и реализуемый как на уровне его когнитивной модели (имеющей универсальные и жанрообразующие признаки), так и на уровне семиотического пространства текста, содержащего эксплицированные показатели нарративной напряженности – интеллективные и эмотивные триггеры» [11]. Под триггерами автор дефиниции понимает стилистические средства и приёмы, ведущие к повышению текстовой напряжённости.

В психолингвистическом исследовании существуют отдельно воспринимаемые, но взаимосвязанные понятия напряжённости и напряжения. К. Боост [1], В.С. Куликов [7] и Н.Л. Мышкина [8] рассматривают их как находящиеся в проекционных отношениях. Иными словами, напряжение как эмоционально-интеллектуальное состояние реципиента текста является возникающей в сознании проекцией текстовой напряжённости, создаваемой с помощью различных языковых, стилистических и текстоорганизующих средств.

Следует отметить, что большинство исследований, направленных на изучение категории напряжённости, строили свои утверждения на основании предположений о том, в каких текстовых эпизодах возможно возникновение напряжённости, какими средствами она должна быть создана, не проводя верификации своих идей. Исключение составляет работа М.Н. Ельцовой [4]. Однако объектом исследования в её диссертации являлась напряжённость в рамках высказывания, но не текста как сложной единицы речи. Следовательно, исследование восприятия текста детективного художественного произведения как имеющего максимальный уровень напряжённости могло бы эксплицировать те стратегии мышления, которые активизируются у реципиентов в процессе восприятия текста данной жанровой принадлежности при оценке ими уровня текстовой напряжённости. Подобная экспликация возможна при анализе реакций достаточно репрезентативной целевой аудитории на предъявляемый текст, что привело нас к выбору одного из известных методов **психолингвистического эксперимента,** базовые принципы которого были описаны в работах А.И. Новикова [12] и Н.И. Жинкина [13]. Эти принципы (а именно положение о том, что в процессе чтения происходит двойное взаимопроецирование содержания текста и информации, составляющей основу сознания его реципиента) коррелируют с позицией В.С. Куликова о проекционных отношениях между напряжённостью текста и напряжением читателя [7].

Разделяя позицию В.Г. Адмони о том, что чем больше в тексте интермедиарных компонентов, затрудняющих движение мысли воспринимающего текст субъекта от начала к концу, тем выше уровень его эмоционально-интеллектуального напряжения и тем, соответственно, выше напряжённость текста [3], В.С. Куликов предложил называть такого рода компоненты текста дистантами и учитывать их при оценке общей напряжённости [7]. Однако в его исследовании не предполагалось оценивать уровень напряжённости в каждом из дистантов. Полагая, что сознание реципиента текста может воспринимать напряжённость в отдельных фрагментах текста самостоятельно, мы ввели понятие референциальной точки как текстового элемента, воспринимаемого сознанием читателя в качестве значимого для развития сюжета произведения. Рабочее определение референциальной точки следующее: «**Референциальная точка** – это такой момент или такая ситуация в художественном произведении, которая меняет содержательный компонент сюжета, направление и характер движения сюжетного времени» [14, с. 106].

Таким образом, становится очевидной необходимость привлечения анализа сюжетной структуры художественного произведения для оценки уровня его напряжённости. Практически все существующие сейчас классификации сюжетных элементов детективного произведения отталкиваются от классической структурной модели текста, содержащей такие элементы, как завязка сюжета, его кульминация и развязка. Однако специалисты, посвятившие свои исследования именно проблематике изучения структуры произведений детективного жанра, отметили гораздо большее количество конституентов сюжета текста детектива. Следует отметить, что каждая из этих классификаций отражает специфическое преломление содержания произведения в сознании исследователей. Так, Янина Маркулан предлагает классификацию, состоящую из **8** элементов [15, с. 6 – 50], а структура сюжета детективного произведения, предлагаемая в диссертации Р.Р. Теплых, состоит из **6** элементов [16, с. 28 – 29]. Можно предположить, что при анализе содержания текста индивидуальным сознанием его реципиента количество значимых текстовых элементов может быть гораздо большим.

На основании всего вышесказанного была построена следующая рабочая гипотеза эксперимента:

1) в основе определения референциальных точек в рамках сюжетной структуры художественного произведения лежит принцип оценки уровня напряжённости сюжета в каждом из элементов текста, коррелирующий с уровнем интенсивности эмоциональной реакции реципиента текста на его содержание;

2) количество выделяемых сознанием реципиента текста референциальных точек может значительно отличаться от значимых текстовых элементов, выделяемых в литературоведении и варьироваться от реципиента к реципиенту;

3) анализ количества выделенных реципиентами текста референциальных точек и уровня присваиваемых им значений напряжённости может дать представление о характере индивидуальных ментальных стратегий, активизируемых в их сознании.

2. Субъективный и объективный факторы в определении референциальных точек в детективных произведениях

Учитывая необходимость соблюдения баланса между субъективным и объективным аспектами понимания текста при определении значимых элементов текстовой структуры, о чём неоднократно упоминал А.Б. Есин [17], мы обратились к психолингвистическому эксперименту как форме возможной объективации чувств реципиентов текста. Следует отметить, что подход А.Б. Есина коррелирует с позицией Н.И. Жинкина и А.И. Новикова об активной роли реципиента художественного текста [13; 12], а также с мнением М.М. Бахтина о диалогичности как неотъемлемой черте текста художественного произведения, причём в основе диалога должно лежать опосредованное текстом взаимодействие автора и читателя, возникающее в результате определённого реагирования последнего на содержание текста [18]. В качестве способа, примиряющего субъективный и объективный элемент в литературном исследовании, А.Б. Есин предлагает использовать метод самоанализа эмоционального состояния читателя [17]. О преимуществах использования данного метода в исследованиях восприятия и понимания текстов различных типов пишет также Н.П. Пешкова [19; 20].

Одновременно используемый **метод исследования** должен минимизировать уровень субъективности при оценке интенсивности эмоциональной реакции реципиента текста. Наиболее доступным средством для обеспечения строгой оценки является применение **количественного метода** оценки с фиксированной шкалой. Достаточно высокое мнение учёных о степени валидности данных, получаемых в результате применения этого метода, также свидетельствуют в его пользу [21; 22].

В ходе эксперимента предполагалось получить определённый набор числовых показателей, характеризующих изменение интенсивности эмоциональной реакции читателей, вызванных изменением напряжённости сюжета. Мы предположили, что точки, отражающие максимальный уровень эмоциональной реакции реципиентов текста, соответствуют не только высокому уровню напряжённости на участке или на фрагменте текста, но и являются референциальными точками, изменяющими характер восприятия его содержания.

3. Цели и задачи психолингвистического эксперимента

На основании всего вышесказанного можно сформулировать цель и задачи данного экспериментального исследования.

Цель исследования – определение эмоциональных реакций и интеллектуальных стратегий, активизирующихся в сознании реципиентов детективного текста.

Задачи исследования: 1) проанализировать квалитативно-динамические показатели интенсивности эмоционально-интеллектуальных реакций реципиентов детективного текста;

2) выявить корреляции между ментальными стратегиями, активизирующимися в сознании реципиентов текста, и динамикой изменения уровня их эмоциональных реакций.

4. Процедура проведения эксперимента

Проведённое исследование состояло из следующих этапов:

1) предварительной работы, включающей в себя определение структуры эксперимента, отбор текстового материала для исследования, формирование целевой аудитории и составление инструкции для испытуемых;

2) подготовки и проведения психолингвистического эксперимента со студентами;

3) анализа и интерпретации результатов первой части эксперимента.

5. Методика анализа напряжённости сюжета в детективном произведении и подготовительные этапы работы над экспериментом

Для осуществления идеи об объективации эмоциональных реакций на содержание текста с использованием метода числовых измерений мы организовали первую стадию психолингвистического эксперимента в форме **опроса**. Второй его этап должен был составить анализ созданных испытуемыми контртекстов, эксплицирующих их реакции на содержание прочитываемого. В данной работе максимальное внимание уделяется анализу результатов именно первой части.

Выбирая опрос как форму проведения данного этапа эксперимента, мы исходили из предположения, что принимающие в нём участие студенты способны к рефлексии по поводу своего эмоционального состояния, вызванного содержанием прочитанного текста, а также способны проинтерпретировать его таким образом, чтобы обеспечить его презентацию в виде числовых показателей уровня напряжённости сюжета.

В качестве показателей уровня напряжённости были выдвинуты следующие характеристики:

1) значение текстового элемента для изменения общего хода повествования в тексте;

2) уровень эмоционального воздействия на читателя.

Методы измерения и анализа материалов эксперимента. Следует отметить, что выбор методики анализа и расчёта при интерпретации результатов эксперимента был достаточно детально описан в одной из предыдущих наших статей по данной тематике [23]. На основании приведённого в ней анализа мы пришли к выводу о том, что в работе с результатами эксперимента необходимо пользоваться следующими методами:

1) процентно-пропорциональным, позволяющим определить процентное соотношение конкретных реакций реципиентов к общему массиву предоставленных реакций;

2) методом сравнения с целью выявления коррелирующих реакций для определения средних числовых показателей и общих стратегических линий восприятия и понимания текста произведения.

Отбор аудитории для эксперимента. Успешность проведения любого количественного исследования базируется на построении валидной репрезентативной выборки. Следовательно, объём репрезентативной выборки должен с достаточной степенью надёжности отражать общий объём генеральной совокупности [21]. Целевой аудиторией нашего эксперимента являются студенты 1-го и 2-го курса Уфимского государственного нефтяного технического университета. Используя **параметрический подход** к определению генеральной совокупности участников эксперимента, в котором в качестве базового критерия был задан параметр владения иностранным языком на уровне Upper Intermediate или Advanced, мы определили целевую аудиторию из 134 студентов, обучающихся в группах с углублённым изучением иностранного языка. Задав имеющемуся на сайте социологических расчётов калькулятору параметры точности в 95% и погрешности в 5%, мы получили объём репрезентативной выборки в 100 человек [24].

После формирования аудитории испытуемых нашей задачей стала подготовка инструкции для участников эксперимента. Предлагаемая студентам инструкция включала два вида заданий: одно – направленное на количественную оценку эмоциональной реакции на презентуемый текст, второе – на изучение качественной оценки эмоций, вызванных прочитываемым текстом. Последнее должно было быть представлено текстами, обосновывающими выбор студентами конкретных текстовых элементов в качестве референциальных точек.

Задания на эксперимент для студентов звучали так:

1. Прочтите данное произведение, выделите в нём значимые участки текста с точки зрения изменения сюжета и эмоционального воздействия на Вас. Определите уровень напряжённости сюжета на каждом из выделенных Вами участков текста по шкале от 0% до100% (где 0% соответствует полному отсутствию текста). Под напряженностью в нашем случае мы понимаем состояние заинтересованности тем, что Вы читаете, появление желания высказать своё мнение по поводу прочитываемого, возникновение интенсивных эмоций по поводу описываемых в тексте событий.

2. Аргументируйте избранный Вами уровень напряжённости сюжета для каждого из участков текста, представив краткое изложение Ваших мыслей по поводу их содержания в виде мини-текста.

В качестве **материала** для исследования студентам был предложен оригинальный текст романа А. Кристи: “The Pale Horse” [25], поскольку он не был экранизирован, следовательно, мог обеспечить нам большую чистоту эксперимента, так как в данном случае студенты не опирались бы на предварительно полученные знания и впечатления.

6. Ход эксперимента

Перед началом непосредственной части эксперимента была определена его стратегия. В целях минимизации влияния экспериментаторов на результаты эксперимента, его решено было проводить в дистанционном режиме, при котором студенты могли предоставлять свои ответы по электронной почте.

В начале эксперимента студенты были проинформированы о его целях и задачах, получили устные инструкции о том, как следует изучать предлагаемый текст, и листочки-памятки с указанием вопросов, на которые предстоит ответить.

Студентам был дан месячный срок на изучение романа.

7. Интерпретация результатов опроса по анализу структуры текста детективных произведений А. Кристи и оценке уровня напряжённости сюжета на разных его участках

В процессе анализа ответов испытуемых выяснился троякий подход студентов к анализу данного произведения: **поверхностный**, **углублённый** и **детальный**. При **поверхностном** анализе студенты выделяли введение, моменты совершения преступлений, следствие по делу и момент раскрытия преступления. При **углублённом** подходе студенты структурировали криминальную составляющую сюжета, оценивая значимость каждого из криминальных эпизодов и характеризуя влияние следственных действий на смысловую структуру сюжета произведения. При **детальном** подходе в поле зрения студентов попадали события, относящиеся как к криминальной, так и к некриминальной ветвям развития сюжета. Следует отметить, что все респонденты произвели количественную оценку интенсивности своих эмоциональных реакций на воспринимаемый текст, снабдив их графиками изменения интенсивности реакций. Вместе с тем только студенты, проделавшие **углублённый** и **детальный** анализ произведения, представили собственные тексты, аргументирующие выбор значимых для развития сюжета референциальных точек. В общем массиве ответов реакции, отражающие различный подход к анализу текста, распределились следующим образом:

Таблица 1

Объём реакций, отражающих поверхностный, углублённый и детальный уровни анализа текста романа

Тип анализа	Количество реакций	% соотношение к общему массиву реакций
поверхностный	30	30%
углублённый	50	50%
детальный	20	20%

При **поверхностном** анализе текста количество выделенных респондентами референциальных точек колебалось от 4 до 9. Наибольшее представительство получила структура из 5 точек (14 ответов, что составляет 47%), наименьшее – 4-компонентная структура (3 ответа, что составляет 10%). В рамках **углублённого** анализа были выделены структуры, состоящие из 5, 6, 8 и 9 референциальных точек. В группе доминировала 9-компонентная структура, представленная 35 ответами, что составило 70% от общего количества ответов. Далее следуют 5- и 8-компонентные структуры (16% и 12% ответов соответственно); 6-компонентная структура представлена единичным ответом, что составило 2% от общего числа реакций. В рамках **детального** анализа определены структуры из 8, 9, 12, 13, 17, 18, 21, 22 и 35 референциальных точек. Здесь самой многочисленной оказалась группа из ответов, в которых было выделено 9 значимых компонентов (35% от общего количества ответов), 21-компонентная и 22-компонентная структуры находятся на втором месте по репрезентативности (по 15% от общего объёма в каждом случае); 17-компонентная составила 10% от всех ответов; 8-, 12-, 13-, 18- и 35-компонентные структуры представлены единичными ответами, что составляет по 5% от общего объёма в каждом случае.

Рассматривая **поверхностный** анализ текста, в котором были выделены всего 4 референциальные точки, мы увидели, что респонденты отметили для себя как значимые только такие моменты произведения, как введение, момент совершения преступления и эпилог, т.е. в своих оценках они опирались на **пресуппозиционные** знания, полученные из школьного курса по анализу художественных текстов, так как данная структура очень близка классической, трёхкомпонентной. Кроме того, здесь проявилась селективность в отборе воспринимаемого мате-



Рис. 1. Изменение интенсивности эмоциональных реакций респондентов (поверхностный анализ текста с 4-значимыми компонентами)

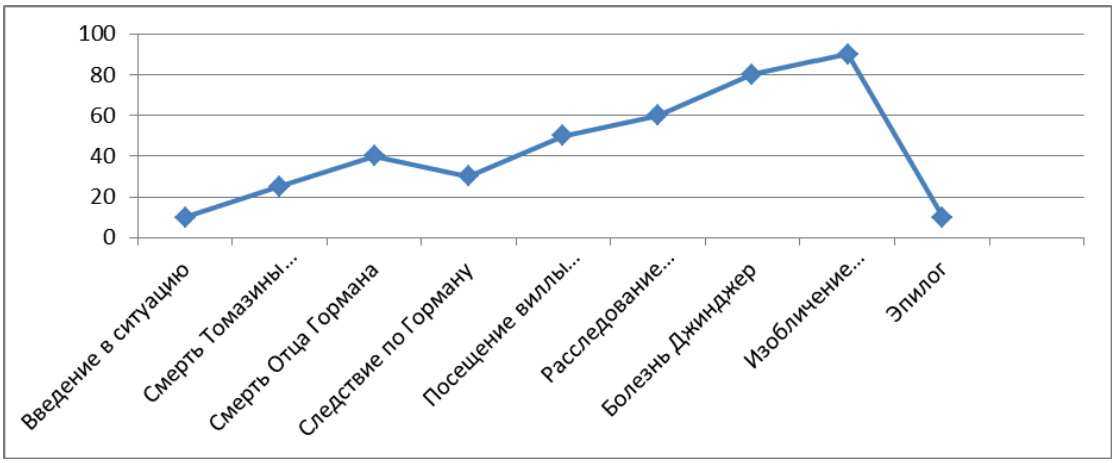


Рис. 2. Изменение интенсивности эмоциональных реакций респондентов
(углублённый анализ текста с 9-значимыми компонентами)

риала в пользу криминальной линии произведения. На основании корреляции между ответами в данной подгруппе по количеству выделенных элементов мы смогли построить следующий график динамики изменения интенсивности реакций на воспринимаемый текст, используя средние значения уровня эмоциональной реакции в каждой из выделенных референциальных точек:

Более сложные по структуре реакции на данном уровне изучения текста отразили такие тенденции, как селективность в пользу криминальной составляющей сюжета, эмпатия по отношению к жертвам и привлечение пресуппозиционных правовых знаний при классификации и оценке криминальных событий.

Близкие по характеру тенденции просматриваются на уровне **углублённого** анализа текста. Однако здесь наряду с **селективностью** в пользу криминальной составляющей прослеживается внимание и к некриминальным элементам сюжета. Кроме этого, в структурах, состоящих из 8 и 9 референциальных точек, отмечается привлечение пресуппоззиционных правовых знаний в аспекте более детального выделения криминальных событий разной степени тяжести. В качестве примера можно привести следующее усреднённое графическое построение динамики изменения интенсивности реакций, созданное по результатам ответов респондентов, выделивших 9 референциальных точек:

При **детальном** анализе текста романа имеет место значительное разнообразие выделяемых респондентами значимых компонентов текста. Была отмечена корреляция между количеством выделяемых значимых компонентов текста и уровнем сложности и разнообразие применяемых реципиентами текста стратегий. В частности, наряду с аксиологической оценкой и использованием пресуппозиции присутствует аспект построения ассоциативной связи между событиями, а также применение дискретного подхода к анализу текста. Примером последней стратегии может служить график респондента А.Ш. (следует отметить, что при детальном уровне анализа текста проявилась тенденция к унификации реакций испытуемых):

Итак, мы видим, что при восприятии содержания текста произведения респонденты использовали такие стратегии, как пресуппозиционная; аксиологическая и эмоциональная оценки событий; селективность и компрессия, проявляемые на стадиях поверхностного и углублённого типов анализа текста. Также наряду с ними отмечены тенденции к дискретности, повышенной рациональности и ассоциативности в восприятии текстовых элементов при углублённом и детальном анализе.

В результате проделанного нами исследования мы получили следующие результаты:

1. Количество выделяемых респондентами референциальных точек в сюжетной структуре произведения показывает, что в их сознании активизируются стратегии компрессии / дискретности в восприятии материала, а также селективности в пользу одной из сюжетных линий.

2. Количественные показатели уровня напряжённости в большей мере коррелируют с уровнем эмоциональной, чем интеллектуальной оценки событий (максимальные значения имеют место в моменты, связанные с убийствами, а не их раскрытием).

3. При рассмотрении структуры сюжета произведения языковым сознанием личности его состав может значительно отличаться от классического, так как привлекаемые для восприятия текста эмоционально-интеллектуальные стратегии уникальны для каждого реципиента. Представленные нашими респондентами ответы показали, что в ней может находиться до 35 значимых компонентов.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что все положения, высказанные в наших рабочих гипотезах, экспериментально подтверждены.

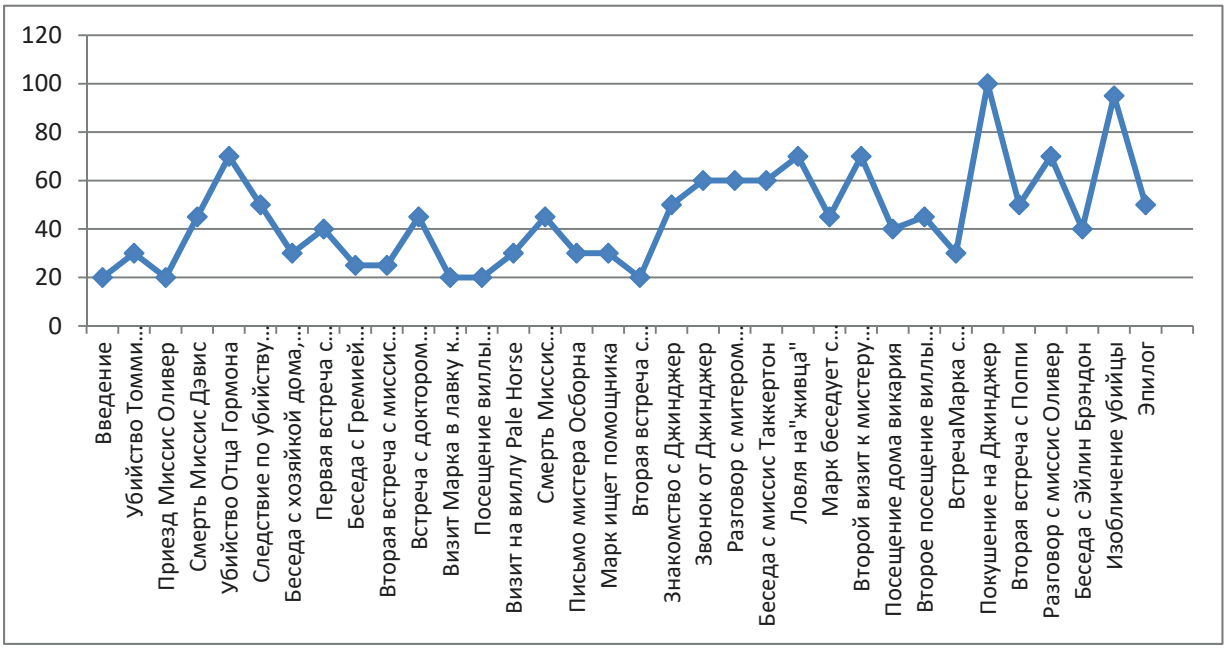


Рис. 3. Изменение интенсивности эмоциональных реакций респондентов
(детальный анализ текста с 35-значимыми компонентами)

Библиографический список

1. Boost K. *Neue Untersuchgungen zum Wesen und Struktur des deutschen Satez. Der Satz als Spanungsfeld*. Berlin: Akademie-Verlag, 1964.
2. Drach E. *Grundgedanken des deutschen Satez. Wissenschaftliche Buchgesellshaft*. Darmstadt, 1963.
3. Адмони В.Г. Синтагматическое напряжение в стихе и прозе. *Инвариантные синтаксические значения и структура предложения.* Москва: Наука, 1969: 16 – 26.
4. Ельцова М.Н. *Категория напряжения и напряжённости простого повествовательного предложения.* Автореферат диссертации …. кандидата филологических наук. Пермь, 2006.
5. Ельцова М.Н., Словикова Е.Л. Синергетические категории дискурса (на материале рекламного дискурса). *Вестник Пермского университета.* 2012; Выпуск 2 (18): 67 – 73.
6. Ельцова М.Н., Югов М.С. Категория напряжения и напряжённости английского простого предложения. *Вестник пермского научно-исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики.* 2012; № 6 (45): 88 – 95.
7. Куликов С.В. *Минимальная единица смысловой структуры текста (психолингвистическое исследование).* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1985.
8. Мышкина Н.Л. *Внутренняя жизнь текста: механизмы, формы, характеристики.* Пермь: Издательство Пермского университета, 1998.
9. Шпар Е.В. *Базовые категории текста: когнитивный аспект представления связности.* Уфа: Рио БашГУ, 2006.
10. Адмони В.Г. *Система форм речевого высказывания.* Санкт-Петербург: Наука, 1994.
11. Лещенко А.В. *Анализ интеллективных триггеров напряжённости (на материале рассказов А. Кристи)*. Available at: http://www.allbest.ru/
12. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания. *Вопросы психолингвистики.* 2003; № 1: 64 – 76.
13. Жинкин Н.И. *Речь как проводник информации*. Москва: Наука, 1982.
14. Андрианова Ю.Г. Использование метода анализа контртекстов для изучения восприятия сюжетного времени в детективных произведениях А. Кристи. *Вестник Башкирского университета*, 2020; Т. 25, № 1: 105 – 113.
15. Маркулан Я. *Зарубежный кинодетектив. Опыт изучения одного из жанров буржуазной массовой культуры*. Ленинград: Искусство, 1975.
16. Теплых Р.Р. *Концептосфера английских и русских детективов и их языковое представление.* Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
17. *Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Москва: Наука, 1998.*
18. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема отношения автора к герою. *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1979: 7 – 22.
19. Пешкова Н.П. *Психолингвистика текста*: курс лекций. Уфа: РИЦ БашГУ, 2015.
20. Пешкова Н.П. *Типология текста: психолингвистический аспект (на материале научных, научно-популярных и технических текстов).* Уфа: РИЦ БашГУ, 2015.
21. Березин И.С. *Практические способы построения выборки в измерениях и опросах.* Available at: http://www.elitarium.ru/issledovanie-vyborka-reprezentativnost-dostovernost-doveritelnyj-interval-formuly/
22. Волков Ю.Г., Добреньков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. *Социология:* учебник. Москва: Гардарики,2003.
23. Андрианова Ю.Г. Выбор методики психолингвистического анализа смысловой и сюжетной структуры произведения художественной литературы. *Межкультурная↔интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода.* Уфа: РИЦ БашГУ, 2018.
24. *Калькулятор расчёта репрезентативной выборки*. Available at: http://www.blog.anketolog.ru
25. Christie A. *The Pale Horse*. Санкт-Петербург: Каро, 2009.

References

1. Boost K. *Neue Untersuchgungen zum Wesen und Struktur des deutschen Satez. Der Satz als Spanungsfeld*. Berlin: Akademie-Verlag, 1964.
2. Drach E. *Grundgedanken des deutschen Satez. Wissenschaftliche Buchgesellshaft*. Darmstadt, 1963.
3. Admoni V.G. Sintagmaticheskoe napryazhenie v stihe i proze. *Invariantnye sintaksicheskie znacheniya i struktura predlozheniya.* Moskva: Nauka, 1969: 16 – 26.
4. El'cova M.N. *Kategoriya napryazheniya i napryazhennosti prostogo povestvovatel'nogo predlozheniya.* Avtoreferat dissertacii …. kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2006.
5. El'cova M.N., Slovikova E.L. Sinergeticheskie kategorii diskursa (na materiale reklamnogo diskursa). *Vestnik Permskogo universiteta.* 2012; Vypusk 2 (18): 67 – 73.
6. El'cova M.N., Yugov M.S. Kategoriya napryazheniya i napryazhennosti anglijskogo prostogo predlozheniya. *Vestnik permskogo nauchno-issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2012; № 6 (45): 88 – 95.
7. Kulikov S.V. *Minimal'naya edinica smyslovoj struktury teksta (psiholingvisticheskoe issledovanie).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1985.
8. Myshkina N.L. *Vnutrennyaya zhizn' teksta: mehanizmy, formy, harakteristiki.* Perm': Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 1998.
9. Shpar E.V. *Bazovye kategorii teksta: kognitivnyj aspekt predstavleniya svyaznosti.* Ufa: Rio BashGU, 2006.
10. Admoni V.G. *Sistema form rechevogo vyskazyvaniya.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1994.
11. Leschenko A.V. *Analiz intellektivnyh triggerov napryazhennosti (na materiale rasskazov A. Kristi)*. Available at: http://www.allbest.ru/
12. Novikov A.I. Tekst i «kontrtekst»: dve storony processa ponimaniya. *Voprosy psiholingvistiki.* 2003; № 1: 64 – 76.
13. Zhinkin N.I. *Rech' kak provodnik informacii.* Moskva: Nauka, 1982.
14. Andrianova Yu.G. Ispol'zovanie metoda analiza kontrtekstov dlya izucheniya vospriyatiya syuzhetnogo vremeni v detektivnyh proizvedeniyah A. Kristi. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2020; T. 25, № 1: 105 – 113.
15. Markulan Ya. *Zarubezhnyj kinodetektiv. Opyt izucheniya odnogo iz zhanrov burzhuaznoj massovoj kul'tury*. Leningrad: Iskusstvo, 1975.
16. Teplyh R.R. *Konceptosfera anglijskih i russkih detektivov i ih yazykovoe predstavlenie.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2007.
17. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Moskva: Nauka, 1998.
18. Bahtin M.M. Avtor i geroj v `esteticheskoj deyatel'nosti. Problema otnosheniya avtora k geroyu. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979: 7 – 22.
19. Peshkova N.P. *Psiholingvistika teksta*: kurs lekcij. Ufa: RIC BashGU, 2015.
20. Peshkova N.P. *Tipologiya teksta: psiholingvisticheskij aspekt (na materiale nauchnyh, nauchno-populyarnyh i tehnicheskih tekstov).* Ufa: RIC BashGU, 2015.
21. Berezin I.S. *Prakticheskie sposoby postroeniya vyborki v izmereniyah i oprosah.* Available at: http://www.elitarium.ru/issledovanie-vyborka-reprezentativnost-dostovernost-doveritelnyj-interval-formuly/
22. Volkov Yu.G., Dobren'kov V.I., Nechipurenko V.N., Popov A.V. *Sociologiya:* uchebnik. Moskva: Gardariki,2003.
23. Andrianova Yu.G. Vybor metodiki psiholingvisticheskogo analiza smyslovoj i syuzhetnoj struktury proizvedeniya hudozhestvennoj literatury. *Mezhkul'turnaya↔intrakul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika obucheniya i perevoda.* Ufa: RIC BashGU, 2018.
24. *Kal'kulyator rascheta reprezentativnoj vyborki*. Available at: http://www.blog.anketolog.ru
25. Christie A. *The Pale Horse*. Sankt-Peterburg: Karo, 2009.

Статья поступила в редакцию 06.07.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00765

***Arstanova V.A.**, teacher (Russian language and literature), Internet-School of Higher School of Economics, National Research University, Faculty of Pre-University Training (Moscow, Russia), E-mail: violette_91@mail.ru*

B.M. EICHENBAUM AND L.YU. GINZBURG ABOUT LERMONTOV'S LYRICS. The article is dedicated to the research works of B.M. Eichenbaum and L.Yu. Ginzburg on the lyrics of M.Yu. Lermontov. In this analysis the researcher uses formalists approach to identify similarities and distinctions in B.M. Eichenbaum's and L.Yu. Ginzburg's research methods. B.M. Eichenbaum is interested in the form and composition. In his works, he observes rhythm, types of verses and rhyme. L.Yu Ginzburg is more attracted to the characters within the contents. Both researchers made significant contributions to Lermontov studies. However, their approaches differ significantly. Ginzburg, as a representative of the "young" generation of formalists, focuses research on the meaning, not on the form. A comparative analysis of the works of B. M. Eichenbaum and L.Yu. Ginzburg allows analyzing the attitude to the lyrics of M.Yu. Lermontov within "the formal school". Gradually, the formalists' interest shifts from the form to the content.

Key words: **Eichenbaum, Ginzburg, lyrics, Lermontov, analysis, formal school.**

***В.А. Арстанова**, преп. Интернет-школы факультета довузовской подготовки национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, E-mail: violette_91@mail.ru*

Б.М. ЭЙХЕНБАУМ И Л.Я. ГИНЗБУРГ О ЛИРИКЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Данная статья посвящена исследовательским работам Б.М. Эйхенбаума и Л.Я. Гинзбург о лирике М.Ю. Лермонтова. Мы рассматриваем ключевые аспекты анализа лирики Лермонтова с позиций «формальной школы», выявляя сходства и различия исследовательских методик. Для Б.М. Эйхенбаума характерен интерес к форме и композиции. В своих работах он уделяет внимание ритмике, типу стиха и рифме. Л.Я. Гинзбург же более заинтересована в лирическом герое М.Ю. Лермонтова. Оба исследователя внесли значительный вклад в лермонтоведение. При этом подходы исследователей при анализе одного материала значительно отличаются. Л.Я. Гинзбург, как представитель «молодого» поколения формалистов, сосредоточивает исследование на смысле, а не на форме. Сопоставительный анализ работ Б.М. Эйхенбаума и Л.Я. Гинзбург позволяет проанализировать отношение к лирике М.Ю. Лермонтова внутри «формальной школы». Постепенно интерес формалистов смещается от формы к содержанию.

Ключевые слова: **Эйхенбаум, Гинзбург, лирика, Лермонтов, анализ, формальная школа.**

Значительная часть исследований Бориса Михайловича Эйхенбаума посвящена творчеству Михаила Юрьевича Лермонтова. Именно он впервые указал на то, что творчество поэта «почти не осмыслено как историко-литературный факт» [1, с. 79]. Интерес к Лермонтову у Б.М. Эйхенбаума возник еще в 1914 г. (статья «К вопросу о “западном влиянии” в творчестве Лермонтова» [2]), а спустя десять лет, в 1924 г., была опубликована монография «Лермонтов. Опыт историко-литературной оценки» [3]. Работы ученого «Литературная позиция Лермонтова» [4], «Драмы Лермонтова» [5] и др. [6] до сих пор составляют основу российского лермонтоведения. Настоящее сообщение посвящено изучению лирики М.Ю. Лермонтова с точки зрения «формального метода» [7]: во-первых, мы будем говорить о «Мелодике русского лирического стиха» (первая публикация – ОПОЯЗ, 1922 г.; переиздана в сборнике «О поэзии», 1969 г. [8]) и о кратком обзоре Эйхенбаума к изданию стихотворений Лермонтова в серии «Библиотека поэта», вышедшем в 1940 году, прошедшем довольно строгую цензуру и представляющем собой одну из первых более или менее полных классификаций лирики поэта (данный обзор стал наиболее известен читателю после переиздания в 1961 г. в сборнике «Статьи о Лермонтове» [6; 9]); во-вторых, об анализе лирики Лермонтова, сделанном ученицей Эйхенбаума Л.Я. Гинзбург [10; 11].

Работа Эйхенбаума «Мелодика русского лирического стиха» [8] представляет собой детальный анализ-сопоставление на основе «формального метода» лирики Жуковского, Пушкина, Тютчева, Лермонтова и Фета. Саму мелодику он делит на три группы по типу стиха: декламационный, напевный и говорной [8, с. 331]. Лермонтов в данном контексте выступает в качестве новатора-экспериментатора с его напевным стилем и работой с трехдольными размерами и анакрузами (к примеру, ранние стихотворения 1831 г. «Земля и небо», «Романс», «Желание»). О Лермонтове Эйхенбаум говорит: «Трагичны его усилия разгорячить кровь русской поэзии, вывести ее из состояния пушкинского равновесия, – природа сопротивляется ему, и тело превращается в мрамор. Вот почему такой странной кажется его лирика» [8, с. 409 – 410]. В своей работе исследователь говорит о преодолении поэтом пушкинского канона (в дальнейшем эта тема будет рассматриваться во многих трудах исследователей-лермонтоведов: к примеру, в работе А.И. Журавлевой «Лермонтов в русской литературе. Проблемы поэтики» [12] и в статье тайваньского исследователя Тан Дини «К вопросу об истоках московской школы лермонтоведения 1840-х гг.» [13]), а также о сопоставлении лирики Лермонтова с лирикой Жуковского и, в меньшей степени, – Фета. Синтаксические и ритмические особенности лирики Лермонтова рассмотрены в данной статье очень детально и подробно (более всего Эйхенбаума интересует система интонирования [8, с. 328 – 348]).

Перейдем к анализу небольшого обзора лирики Лермонтова, впервые опубликованного в 1940 г. в качестве комментария к изданию стихотворений в серии «Библиотека поэта» и переизданного в сборнике «Статьи о Лермонтове» в 1961 г. [6; 9]. Обзор состоит из трех отделов, сгруппированных по идейно-тематическим и отчасти жанровым признакам [9, с. 289], в первом – три части, в каждой из них рассматривается определенный период жизни и творчества поэта. Сам автор говорит: «Стихотворения, собранные в первом отделе, представляют собой нечто вроде лирического дневника, развертывающего перед читателем интимную биографию Лермонтова» [9, с. 289]. Во втором – тоже три части, которые сосредоточивают наше внимание на стихотворениях, раскрывающих общественно-философские, политические и моральные идеи поэта [9, с. 317]. В третьем отделе также три части, посвященные связи лирики Лермонтова с фольклором.

Далее проясним некоторые вопросы, касающиеся выбора стихотворений, их анализа и структуры самой работы.

Первая часть посвящена ранним произведениям Лермонтова, отражающим непростую семейную ситуацию поэта: «Элегии» (1829), «Кавказу» (1830), трагедии «Люди и страсти» (1830), «Пусть я кого-нибудь люблю» (1831), «Эпитафии» (1832), в рукописи стихотворения «Пусть я кого-нибудь люблю» вычеркнуты 1-я и 3-я строфы, рассказывающие об отце Лермонтова, Ю.П. Лермонтове. Эйхенбаума, прежде всего, интересуют стихотворения, «в которых отразилась семейная драма, сделавшая юношу Лермонтова свидетелем и участником раздора между бабушкой, воспитывавшей его, и отцом» [9, с. 289]. Полностью данная тема раскрыта в стихотворении «Ужасная судьба отца и сына…» (1831), название которого говорит само за себя.

Вторая часть сосредоточивает наше внимание на стихотворениях, относящихся к московскому и петербургскому периодам: пребыванию в Московском благородном пансионе, Московском университете, переезду в Петербург, годам юнкерской школы, дружеским и светским связям, а также подробно описывает круг общения Лермонтова. По большей части она носит аналитико-биографический характер и помогает наиболее четко оформить в сознании образ Лермонтова как человека и автора. Для исследователя крайне важно выявить связь между поэзией Лермонтова и его биографией на основе имеющихся данных: тетрадей, заметок, писем и т.д. [9, с. 292]. Произведения «Посвящение» (1829), «Пир», «К N. N.», «К другу» представляют собой стихи, написанные друзьям по пансиону, в частности Сабурову и Дурнову. С 1830 г. Лермонтов пишет мадригалы и эпиграммы, стихотворение «Послушай! Вспомни обо мне…», посвященное Н.И. Поливанову, и сосредоточивается на драматургии. В начале 1837 г. происходит переломный момент – поэт пишет знаменитое стихотворение «Смерть поэта», за распространение которого отправляется в ссылку на Кавказ, пребывание поэта там отражено в стихотворении «Спеша на север издалека…» (1837).

Третья часть первого отдела освещает любовную лирику Лермонтова, а именно – циклы стихов, посвященные возлюбленным поэта, Е.А. Сушковой и Н.Ф. Ивановой, сюда также включены стихи, посвященные В.А. Лопухиной: «Молитва» (1837) и «Ребенку» (1838). Эйхенбаум отмечает, что темы любви, любовных страданий и последующей измены являются ключевыми в обоих циклах «Нищий» (1830), «К Н.И.» (1831), «Я не унижусь пред тобою» (1832).

Стихотворения, собранные **во втором отделе** обзора, раскрывают общественно-философские, политические и моральные идеи Лермонтова и также делятся на следующие категории:

1. Первая часть второго отдела посвящена политическим взглядам Лермонтова: «Наполеон» (1829), К *** («Не говори: одним высоким…» (1830)), «Эпитафия Наполеона» (1830), «Св. Елена» (1831) – эти стихотворения отражают юношеский культ Наполеона в жизни Лермонтова [9, с. 319].
2. В стихах «Жалоба турка» (1829), «Кавказу» (1830) сильно чувство скорби о стране, охваченной войной.
3. Стихи «Предсказание» (1830), неоконченный роман «Вадим» (<1832 – 1834>), «10 июля. (1830)» (1830), «30 июля» (1830), «Новгород» (1830), «Пир Асмодея» (<1830 – 1831>) представляют собой отражение революционных настроений 1830-х гг.
4. В 1836 – 1837 гг. происходит выдвижение на первый план темы героизма, которая звучит в стихотворениях «Бородино» (1837), «Смерть поэта» (1837), «Памяти А. И. Одоевского» (1839).
5. Стихотворения «Дума» (1838), «Как часто, пестрою толпою окружен…» (1840), «И скучно и грустно…» (1840) дают представление о моральных, социальных нормах и идеалах автора.

Вторая часть второго отдела – это стихи, «которые посвящены общим вопросам человеческой жизни и дают в целом представление о развитии его философских взглядов» [11, с. 333]: «Монолог» (1829), «Одиночество» (1830), «Мой демон» (<1830 – 1831>), «Я не для ангелов и рая» (3-я редакция «Демона» (1831)), «Гроза» (1830), «Крест на скале» (<1830 – 1831>), «Ночь I» (1830), «Ночь II» (1830), «1831-го июня 11-го дня» (1831), «Нет, я не Байрон, я другой…» (1832). Здесь преобладают темы одиночества, изгнанничества, рая и ада.

Третья часть второго отдела посвящена теме искусства и назначения поэта: ранние стихотворения «Поэт» (1828), «Романс» (1830), «Безумец я! Вы правы, правы!» (1832), К *** («Не думай, чтоб я был достоин сожаленья…»), «Слава» (<1830 – 1831>) и стихотворения последних лет «Поэт» (1838), «Не верь себе» (1839), «Пророк» (1841).

Третий отдел состоит из стихотворений лиро-эпического и фольклорного характера. Первая часть содержит в себе баллады, поэмы, послания, особое внимание уделено «Песне про царя Ивана Васильевича» (1837), «Беглецу» (<1838>), балладному циклу «Гость» (1830), «Тростник» (1832), «Русалка» (1832), «Три пальмы» (1839), «Воздушный корабль» (1840), посланиям к М.А. Щербатовой (1840), М.П. Соломирской (1840), Е.П. Ростопчиной (1841) и др., стихотворению «Валерик», посвященному В.А. Лопухиной.

Вторая часть третьего отдела – это стихотворения, связанные с фольклором: «Грузинская песня» (1829), «Воля» (1831), «Русская песня» (1830), «Узник» (1837), «Соседка» (1840), «Сон» (1841), «Баллада» (1831), стихотворение «Два великана» (1832), «Дары Терека» (1839), «Спор» (1841), «Тамара» (1841), «Свиданье» (1841).

Третья часть третьего раздела представлена стихотворениями и поэмами на исторические темы: «Песня про царя Ивана Васильевича», «Бородино», «Беглец», где подчеркивается связь «Песни» с «Бородином», ее написание – «итог работы Лермонтова над русским фольклором», а «Беглец» представляет собой «тоже некоторый итог по отношению к кавказскому фольклору» [9, с. 359].

Работы Эйхенбаума «Мелодика русского стиха» и «Лирика Лермонтова» представляют собой один из наиболее полных обзоров лирики поэта: в первом исследователь проводит детальную интерпретацию лирики с помощью формального метода, во втором же — разбивает на условные категории практически всю лирику поэта, отражая его творческую эволюцию. Автор анализирует аспекты поэтики: темы, мотивы, образы, творчество Лермонтова в контексте его биографии, несмотря на нехватку исследовательского материала.

Позднее ученица Эйхенбаума, представитель «второго поколения» ОПОЯЗа, Гинзбург также посвятила Лермонтову несколько своих исследований (статьи «Творческий путь Лермонтова» (1940), «Лирика Лермонтова» (1941), монография «О лирике» (1964) [10; 11; 14]). Анализируя стихотворения Лермонтова, Гинзбург рассматривает лирику поэта с точки зрения определенных теоретических аспектов [11]. Она отмечает, что «специфика лирики в том, что человек присутствует в ней не только как автор, не только как объект изображения, но и как его субъект, включенный в эстетическую структуру произведения в качестве двойственного ее элемента» [11, с. 10].

Гинзбург, как и ее учитель, уделяет особое внимание структуре стихотворений, однако в отличие от Эйхенбаума она интересуется также и особенностями лирического субъекта: именно она в своей работе «О лирике» (1964) говорит о том, что термином «лирический герой» злоупотребляли (под эту категорию подводились разные способы выражения авторского сознания, что стирало специфику каждого из этих способов) [11, с. 145]. Далее она утверждает, что «Лермонтову принадлежит открытие лирической личности», и его герой принципиально отличается от всех общепринятых или более индивидуальных опытов трактовки лирического «я» [11, с. 152].

Гинзбург в лирике Лермонтова интересует поэзия мысли, т.е. философская лирика, несущая в себе идею личности – ранняя лирика, а также жанровые различия лирики поэта, развитие лирического «я», проблемы реализма в поэзии Пушкина и Лермонтова, специфика поэтической мысли и способы ее изложения, проблема воплощения в лирике авторского сознания. Лермонтов рассматривается здесь как автор, чей лирический герой – само воплощение протестующей личности. Его способы подчеркнуть лирическое «я» многообразны и находят выражение в различных жанровых формах со своей композицией и содержанием. Изучая эволюцию развития поэтики классической поэтической школы (от Пушкина до поэтов начала прошлого века), Гинзбург опирается на основные работы по теории литературы и т.д.

Ранняя лирика Лермонтова для Гинзбург – это наиболее яркое выражение русского романтического сознания первой трети XIX века (аналогичное представление о поэзии Лермонтова прослеживается и в работах Г.В. Москвина [15]). Романтизм, его история, культурные связи, влияние, вспышка и угасание – все это находит свое место в творчестве Лермонтова. Поэт находится в бесконечных поисках идеального способа выражения своего сознания и лирического «я» своего героя путем переходов от одного литературного рода к другому. Все это тщательно анализируется в сопоставлении с творчеством других авторов, публицистическими и критическими отзывами и современной поэту ситуацией в мире.

Особое внимание Гинзбург акцентирует на слоге гражданской лирики Лермонтова как доказательстве того, что гражданский пафос не нуждается в обязательном высоком слоге, как это было во время Тредиаковского и Ломоносова [11]. Поэт отказывается от специальных форм высокой политической лирики, славянизмы так и остались для него простым способом поэтического выражения высокого стиля, тогда как в XVIII веке они были наиболее употребительными в самых разных жанрах. Гинзбург подчеркивает, что Лермонтов «расширил само понятие гражданской поэзии», это, безусловно, касается поздней лирики поэта («Дума», «Поэт» и пр.), именно тогда тема гражданина и поэта выходит на первый план, «поздний» поэт ощущается немного иначе, чем поэт романтического периода [11, с. 157].

Далее Гинзбург показывает сходство лирики позднего Лермонтова и позднего Пушкина. Не фокусируясь на сравнении конкретных текстов, в лирике двух поэтов исследовательница видит такие черты, как лаконичность, прозаичность, недосказанность [11, с. 219 – 220].

Также Гинзбург акцентирует внимание на тяготении Лермонтова к жанру баллады. Баллада «не входила в систему классических жанров и явилась созданием отрицавшего жанры романтизма. То есть она вообще не была жанром в собственном смысле слова, но известным типом стихотворения. Для романтической баллады обязателен особый балладный мир – экзотический, условно фольклорный, декоративно-исторический. Понятно, что в период, когда Лермонтов искал пути для возможно более прямого, свободного проникновения в действительность, баллада уже не подходила для интересовавших его тем. Приближение к современности намечается у Лермонтова уже по мере того, как юношеские условные подражания фольклору сменяются у него подлинным усвоением народной культуры. Глубокое чувство настоящего лежит в основе таких вещей, как «Бородино», как «Соседка». Но Лермонтов идет дальше: он создает нечто для русской поэзии совершенно новое – лирическую новеллу, кратчайшую стихотворную повесть о современном человеке. И здесь он снимает весь промежуточный аппарат балладной стилизации. Лирическая повесть подчинена совсем иным законам, чем развернутое стиховое повествование (поэма или роман в стихах) или чем прозаическая повесть, хотя бы самая краткая» [10].

Несмотря на значительное сходство работ Эйхенбаума и Гинзбург (интерес к балладе Лермонтова, форме его стихотворений, основным темам лирики и сопоставление его творчества с творчеством других поэтов), в них есть и различия. К примеру, если для Эйхенбаума важен биографический метод, основные биографические сведения о Лермонтове, создание детального образа автора на основе воспоминаний современников и других источников, то для Гинзбург характерен непосредственно критический метод оценки: с точки зрения развития истории литературы, литературной критики и теории литературы. При анализе отдельных стихотворений Эйхенбаум и Гинзбург пользуются сопоставительным методом, однако для первого в большей степени характерен интерес к синтаксису, ритмике, рифмике, строфике и художественной роли интонации во фразе, для второй – интерес к семантике слова, речевой окраске, текстуальным совпадениям, лирическому «я», языку и стилистике, психологии героя (в балладах). Изучая данные работы, можно проследить изменения в технике «формального метода»: акцент от формы сместился к содержанию.

Библиографический список

1. Эйхенбаум Б.М. Лермонтов как историко-литературная проблема. *Атеней. Историко-литературный временник.* 1924: 79 – 111.
2. Эйхенбаум Б.М. К вопросу о «западном влиянии» в творчестве Лермонтова. *Северные записки.* 1914; № 10-11: 220 – 225.
3. Эйхенбаум Б.М. *Лермонтов. Опыт историко-литературной оценки.* Ленинград: ГИЗ, 1924.
4. Эйхенбаум Б.М. Литературная позиция Лермонтова. *Статьи о Лермонтове.* Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1961: 40 – 124.
5. Эйхенбаум Б.М. Драмы Лермонтова. *Статьи о Лермонтове.* Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1961: 125 – 220.
6. Эйхенбаум Б.М. *Статьи о Лермонтове.* Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1961.
7. Эйхенбаум Б.М. Теория «формального метода». *О литературе.* Москва: Советский писатель, 1987: 375 – 408.
8. Эйхенбаум Б.М. Мелодика русского лирического стиха. *О поэзии.* Ленинград: Советский писатель, 1969: 327 – 511.
9. Эйхенбаум Б.М. Лирика Лермонтова. *Статьи о Лермонтове*. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1961: 289 – 359.
10. Гинзбург Л.Я. Лирика Лермонтова. *Литературное обозрение.* 1941; № 12: 50 – 61.
11. Гинзбург Л.Я. *О лирике.* Москва: Интрада, 1997.
12. Журавлева А.И. *Лермонтов в русской литературе. Проблемы поэтики.* Москва: Прогресс Традиция, 2002.
13. Тан Д. К вопросу об истоках московской школы лермонтоведения 1840-х гг. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2017; № 1: 168 – 173.
14. Гинзбург Л.Я. *Творческий путь Лермонтова.* Ленинград: Художественная литература, 1940.
15. Москвин Г.В. Первый период творчества М.Ю. Лермонтова (ранняя лирика). *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2014; № 3: 107 – 116.

References

1. `Ejhenbaum B.M. Lermontov kak istoriko-literaturnaya problema. *Atenej. Istoriko-literaturnyj vremennik.* 1924: 79 – 111.
2. `Ejhenbaum B.M. K voprosu o «zapadnom vliyanii» v tvorchestve Lermontova. *Severnye zapiski.* 1914; № 10-11: 220 – 225.
3. `Ejhenbaum B.M. *Lermontov. Opyt istoriko-literaturnoj ocenki.* Leningrad: GIZ, 1924.
4. `Ejhenbaum B.M. Literaturnaya poziciya Lermontova. *Stat'i o Lermontove.* Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961: 40 – 124.
5. `Ejhenbaum B.M. Dramy Lermontova. *Stat'i o Lermontove.* Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961: 125 – 220.
6. `Ejhenbaum B.M. *Stat'i o Lermontove.* Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961.
7. `Ejhenbaum B.M. Teoriya «formal'nogo metoda». *O literature.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1987: 375 – 408.
8. `Ejhenbaum B.M. Melodika russkogo liricheskogo stiha. *O po`ezii.* Leningrad: Sovetskij pisatel', 1969: 327 – 511.
9. `Ejhenbaum B.M. Lirika Lermontova. *Stat'i o Lermontove*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961: 289 – 359.
10. Ginzburg L.Ya. Lirika Lermontova. *Literaturnoe obozrenie.* 1941; № 12: 50 – 61.
11. Ginzburg L.Ya. *O lirike.* Moskva: Intrada, 1997.

12. Zhuravleva A.I. *Lermontov v russkoj literature. Problemy po`etiki.* Moskva: Progress Tradiciya, 2002.
13. Tan D. K voprosu ob istokah moskovskoj shkoly lermontovedeniya 1840-h gg. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 1: 168 – 173.
14. Ginzburg L.Ya. *Tvorcheskij put' Lermontova.* Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1940.
15. Moskvin G.V. Pervyj period tvorchestva M.Yu. Lermontova (rannyaya lirika). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2014; № 3: 107 – 116.

Статья поступила в редакцию 01.07.20

УДК 801.8 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00766

Bagandova I.M., *Cand. of Sciences (Philology), teacher (Russian language and literature), Multidisciplinary Lyceum № 39 n.a. B. Astemirov (Makhachkala, Russia), E-mail: bagandova.i@mail.ru*
Temirbulatova S.M., *Doctor of Sciences (Philology), chief research associate, Institute of YALI DFITs RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiiakhanum@mail.ru*

PRECEDENT POTENTIAL OF PROVERBS, SAYING AND ACCEPTANCE OF THE DARGIN LANGUAGE AS A PROBLEM OF SEMANTIC RESEARCH. The article studies paremias from the point of view of anthropogenesis, which gives unlimited possibilities to consider them as an object of lexical and semantic research and to reveal their pragmatic significance, which demonstrates their ability to be a source for precedent references. The authors demonstrate how on a number of linguistic and purely pragmatic features the case-based properties of the most active types of paremias in the Dargin language are based: proverbs, sayings, signs. The rich material of the Dargin language paremias cited as an example provides ample opportunity to comprehensively reveal the subject of the study: the case-based potential of the studied paremias. To complete the picture, the authors carry out a comparative analysis of the Dargin language paremias with the sayings of the Russian language, which contributes not only to determining the status of well-known and often quoted units of the language within the language itself, but also to a clear classification of the case potential relative to other languages.

Key words: **precedent potential, linguistic nature, pragmatic features, specific semantic properties, subtext, conceptual background.**

И.М. Багандова, *канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Многопрофильный лицей № 39 им. Б. Астемирова», г. Махачкала, E-mail: bagandova.i@mail.ru*
С.М. Темирбулатова, *гл. науч. сотр., Институт ЯЛИ ДФИЦ РАН, д-р филол. наук, г. Махачкала, E-mail: sapiiakhanum@mail.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ, ПОГОВОРОК И ПРИМЕТ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Данная статья посвящена изучению паремий с точки зрения антропогенеза, что дает неограниченные возможности рассматривать их как объект лексико-семантического исследования, выявить прагматическую значимость, которая демонстрирует их возможности быть источником для прецедентных ссылок. Авторы демонстрируют, как на ряде лингвистических и сугубо прагматических особенностей базируются прецедентные свойства самых активных в даргинском языке видов паремий: пословиц, поговорок, примет. Приведенный в пример богатый материал паремий даргинского языка дает широкие возможности всесторонне раскрыть предмет изучения: прецедентный потенциал исследуемых паремий. Для полноты картины авторами проводится сравнительный анализ паремий даргинского языка с изречениями русского языка, что способствует не только определению статуса общеизвестных и часто цитируемых единиц языка внутри самого языка, но и четкой классификации прецедентного потенциала относительно других языков.

Ключевые слова: **прецедентный потенциал, лингвистическая природа, прагматические особенности, специфические семантические свойства, подтекст, концептуальный фон.**

Часто цитируемые единицы даргинского языка, составляющие его прецедентный потенциал, делятся на различные группы – все зависит от того, с какого ракурса проводится исследование, каков статус указанных единиц языка. В современной лингвистике эти единицы языка известны как «прецедентное высказывание» или «прецедентный текст», и из-за своей возможности многократного употребления изначально рассматриваются как прецедентные единицы.

Прецедентным потенциалом обладает не весь лексико-фразеологический состав даргинского языка. Этому способствуют как лингвистическая природа, так и социокультурные функции, которые и определяют прецедентный потенциал той или иной единицы языка.

Паремии, фразеологизмы, крылатые выражения, клише – не что иное, как созидательная основа авторской идеи, которая служит безграничным материалом для прецедентных ссылок, что способствует их существованию в речевом общении.

Исходя из лингвистических и сугубо прагматических особенностей даргинского языка, можно утверждать, что приметы, пословицы и поговорки являются самыми активными из прецедентных единиц данного языка. Они составляют приоритетную группу, которая предоставляет безграничные возможности для лингвокультурологического и лингвокогнитивного исследования языка. Специфические семантические свойства паремий – вторичность текста или высказывания, особенность внутренней формы изречения – служат подтверждением их статуса культурно значимых единиц.

Отметим, что свойства текста характерны не всем паремиям. У поговорок они отсутствуют, так как не выражают умозаключение, а номинируют определенный смысл, передавая его конкретный признак. Но абстрактный посыл поговорки многозначнее, чем суть, передаваемая пословицей, направляющей мысли в определенное русло и корректирующая сознание.

Надо сказать, что поговорка даргинского народа существенно отличается от поговорки, допустим, русского народа. Русская поговорка по сути своей философская, наводящая на размышления и отсылающая в долгие поиски смысла жизни: «Душа кривая все принимает» [1, с. 183]. Нам кажется, что многозначность поговорки безгранична: и «кривость» можно интерпретировать до бесконечности, и «все принимает» на усмотрение и уровень понимания каждого.

Есть и такие поговорки, в нескольких словах которых заложена история довольно солидного исторического периода русского народа: «Душа Божья, голова царская, спина боярская» [1, с. 352].

Резкость поговорок русского народа, категоричность выраженной в них мудрости все же носит характер дружеского расположения, чем желание пресечь или ввергнуть в состояние безысходности: «Держи язык за зубами» [1, с. 8].

Поговорка даргинского народа звучит как приговор, не подлежащий отмене: *Хъулхъидеш – г1ямрулис ц1ахдеш.* – «Воровство – позор на всю жизнь». Смысл поговорки направлен не столько на то, чтобы предостеречь от неблаговидного поступка, сколько указывает на низкосортность того, кто совершил воровство. Поговорка номинирует денотат «воровство», актуализируя семантический признак «категорически нельзя», поскольку даже при таком состоянии, когда умираешь от голода, нельзя брать чужое, так как тебе не будет оправдания никогда.

По-другому представлена ситуация в пословице: *Гушиубсила урк1илаб мижит х1ебирарну, кьац1 бирар.* – «У голодного на уме не мечеть, а хлеб».

Смысл, содержащийся в пословице *Гушиубсила урк1илаб мижит х1ебирарну, кьац1 бирар.* – «Думы голодного не о мечети, а о хлебе», заключается в том, что отсутствие чего-то жизненно необходимого лишает человека возможности размышлять о вещах отвлеченных и возвышенных. У данного изречения существуют семантические варианты: *Гушсилис лебилра гуштиван билзан, венкъунсилис лебилра белкъунтиван билзан.* – «Голодному все голодными кажутся, сытому – все сытыми».

Синтаксические конструкции приметы аналогичны конструкциям пословицы. То есть характерные для пословицы краткость, лаконичность, смысловая завершенность и коммуникативная направленность свойственны и примете. Подчеркивая особенности свойств прецедентного текста примет, можно говорить об их статусе достоверной информации [2, с. 256]: *Берх1ехъ никуби кьиц1даралли – г1ямру къант1дирар.* – «Если вечером состричь ногти – укоротится жизнь».

Сравнивая коммуникативную направленность пословиц и поговорок, можно заметить категоричность информации, которую несут в себе приметы, в то время как поговорки – всего лишь неназойливое напоминание об опыте прошлого, произнесенное в никуда, но в котором заложено побуждение к размышлению: захочешь – поступишь по уму. Пословицы выдают законченную историю о том,

что будет, если то-то и то-то, ведут за руку, образно говоря. Примета не дает возможности размышлять или выбирать. Она предостерегает от большой беды, которая обязательно случится, если ты не будешь следовать советам, содержащимся в примете. Кстати, по силе воздействия на психику, она может быть причиной развития различных фобий у менее психически устойчивых людей. Например, самая простая и, к слову, актуальная во все времена примета *чарвиадли гьарх1ебилзан* – «вернешься – не повезет» по степени востребованности (в том смысле, что оно регулирует поведение выходящего из дома) возглавляет верхнюю строчку прецедентных единиц.

И пословицы, и приметы берут свое начало из народной мудрости, но примета, в отличие от пословицы, граничит с ворожбой, суеверием и, зачастую, содержит в себе предупреждение. Пословице характерен подтекст, что не свойственно примете – однозначность и категоричность смысла исключают возможность подтекста. Примета, зачастую, – продукт невежества, в то время как пословица – результат опыта. Для сравнения: Даргинская примета: *Х1ябал бебк1а дирцибти сапунти вайла дигьалли, судличиб г1яйиб итилличи кабилзуси саби.* – «Если на суд явиться, обвязавшись тремя кусками мыла, которыми мыли покойников, то виновным будет признан твой противник». Даргинская пословица: *Абдалдешличив чедивикес виубси агарси сай дунъяличив.* – «Нет на свете того, кто бы одержал победу над глупостью».

Если сравнивать суть приведенных примеров, то, можно сказать, что принять на веру примету будет довольно сложно, да и проверить было бы немыслимо. Пословица же опирается на реальный опыт.

Но, не все так однозначно. Внутренняя форма приметы граничит с внутренней формой паремии, которая не лежит в одной плоскости с суеверием. В пословицах есть довод (логическое объяснение, почему и как): *Г1ях1ти адаттала ургавси вайсира г1ях1си ветарар.* – «Среди хороших людей даже плохой станет хорошим». То есть при наличии конкретного условия – определенный результат.

В примете же нет довода. Например: *Житани дях1 ицали – заб диру.* «Кошка умывается – к дождю».

Бац1си к1алт1ала рег1 хьунул адам ралрикалли савли жявли – лебилра барх1и селра балбуцибси гьарх1ебилзан. – «Если рано утром встретится женщина с пустым кувшином – все начинания дня будут неуспешными».

Кьац1бик1уси буц1ардеш – заб диру. – «Кусачая жара (летом) – к дождю».

Как мы видим, нет логического объяснения, почему должен пойти дождь, если кошка умывается. Или почему кошка умывается только к дождю. Категоричность таких примет переводит их в разряд суеверий.

Из сказанного следует следующий порядок перехода паремий и примет:

приметы = паремии = приметы = суеверия.

Приметы, перешедшие в пословицы:

Барх1ехъ хяса-сура лайдак1алли – хъали-ц1ализиб баркат камбирар. – «Вечером мусор выносить – в доме не будет достатка».

Дугели хъали-ц1а душкес пайда х1ебирар – баркат бушкулли лайбик1идну. – «Вечером нельзя подметать – выметешь весь достаток».

Чизилра вег1ла барес балбуцибсичила бурес пайда х1ебиар – бетх1ерар. – «Нельзя вслух говорить о своих планах – не сбудутся».

Как видим, наличие аргументации стирает грань между паремиями и предзнаменованиями. Но есть приметы, в которых нет аргументации, но есть констатация: *Дугели някъла арц дедес пайда х1ебирар (столличи кадихьа яра ванзаличи).* – «Нельзя давать вечером деньги из руки в руки (положи на стол, на пол)».

Если смотреть в корень, то пословица – назидание, примета – предостережение. Сохранившие свою актуальность через время пословицы и приметы есть не что иное, как тексты культуры, которые способствуют переходу старинного мировосприятия даргинцев в современное развитие живого родного языка. Из сказанного следует, что устойчивый концептуальный фон обеспечивает паремиям смысловую самодостаточность и наделяет их статусом «правды жизни». «Правда жизни примет» зиждется на страхе: вроде бы и сомневаешься в правдоподобности, но страх уже поселился: *Бебк1а к1ант1иси биалли – насаблизивад г1урра адам убк1ар.* – «Если покойник мягкий, то из родни еще кто-то умрет».

Шилизи бебк1а халли царх1илав вебк1ибси адамла, бирцх1ебирцилли, – илабти жагьилти мурул адамти бубк1ар. – «Если привезти в село покойника не помытого, то в этом селе умрут все молодые мужчины».

Согласно теории Ю.Н. Караулова, существует два способа существования прецедентных текстов. Первый способ, при котором текст до читателя доходит в первозданном виде, наиболее характерен приметам: за время своего существования не поменялся ни текст, ни мысль, им передаваемая. «Вторичное размышление по поводу исходного текста», как это называет Ю.Н. Караулов, наиболее характерен пословицам. К слову, поговорки также сохранили свою первозданность [3, с. 217].

Новому прочтению подвержены пословицы, текст которых в контексте довольно часто подвергается переосмыслению, рифмовке и шлифовке на новый современный лад.

Недостаточная изученность феномена внутренней формы паремий даргинского языка приводит к отсутствию четко выраженного понятия как такового применительно к пословицам, поговоркам и сказывается на внутренней форме примет, недоисследованных, недоизученных как единиц даргинской паремиологии.

Отталкиваясь от теории А.А. Потебни, утверждающего, что внутренняя форма есть не что иное, как отношение содержания мысли к сознанию, и что она показывает, как представляется человеку его собственная мысль [4, с. 98], можно настаивать на том, что внутренняя форма паремий является своеобразным алгоритмом, позволяющим раскрыть когнитивный механизм формирования значения паремий и выполняющим роль первоисточника, демонстрирующего суть изречения.

Основой для определения внутренней формы паремий может служить точка зрения Н.Ф. Алефиренко, который рассматривает ее вне этимологии и не привязывает к актуальному значению, а изучает только как «средство экспликации образа, служащего способом соотнесения предмета мысли и значения паремии [5, с. 62].

По своим семантическим свойствам многие пословицы характеризуются свернутым сюжетным планом, что говорит о том, что их внутренняя форма ситуативная, «прозрачная». Это помогает им сохранить уникальность внутренней формы, заложенной ситуацией, послужившей причиной возникновения изречения как такового.

В контексте вариативной группы пословиц перечисленные семантические особенности наиболее четко видны. Например, лексико-структурные варианты следующих пословиц:

Жагьил ц1акьли вирар, ухъна – духули. – «Молодой – силен, старик – умен»;

Жагьил ц1акь, духъна дагьри. – «Молодая сила, старый ум» и их семантические варианты:

Жагьсила вамсурдеш жявли чераркьян. – «У молодого усталость проходит быстро»;

Жагьдешла багьа ухънаваибх1ели бала. – «Цену молодости узнают в старости».

Лексическое значение приведенных в пример пословиц можно объяснить русской пословицей: «Если б молодость знала, если б старость могла». Мысль эта заложена в пословицы как сюжетная основа и формирует концептуальный фон изречений: молодость = сила, старость = ум, сожаление = неизбежность, незнание = невозможность.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что внутренняя форма пословицы служит отражением случившейся по факту (не единожды!) ситуации, которая впоследствии получила в языке метафорическое выражение, что делает выражение устойчивым, а не просто образом, основанным на представлении о ряде типовых денотатов. То есть внутренняя форма пословицы диктует ее прецедентный потенциал, который формируется типичностью ситуации наравне с другими факторами.

Выходит, единственным ключом к пониманию значения поговорки остается внутренняя форма:

Анц1букьи г1ямал буи саби. – «Мочи нет от тоски» (тоскливо).

Арадеш хурдли саби. – «Здоровье отощало» (заболел).

Г1яябси чявхъ лебри. – «Какие были времена!» (какое везение было).

Дунъя бет1ахъили саб. – «Свет не мил» (отчаяние).

Урк1ухъундешли дарг ругкяхъиб. – «От испуга нутро перевернуло» (страх).

Исследование внутренней формы примет показывает, что им характерна определенная двучленность, когда одна часть состоит из явления = действия = состояния, а вторая часть содержит рекомендацию того, как надо либо не надо поступать.

Бушкала бек1 удили унзала г1ела кабихьалли, хъулиб баркат имц1абирар. – «Если веник пушистой стороной кверху поставить в прихожей, то в семье будет достаток».

Дячунти т1ялх1яна дузахъалли – хъулибси баркат ису. – «Если пользоваться битой посудой, то достаток дома иссякнет».

Другой вариант содержания внутренней формы примет: констатация следствия/результата данного в первой части явления = действия = состояния:

Г1умурличирти ац1ла къидакъури душкурли хъатла деркалли – дигай гьардилзан. – «Если крошки хлеба со стола смахнуть в ладошку и съесть – любовь будет взаимной».

Уркурлавси вишт1асила бек1игьи лих1ци ках1ебихьалли – вишт1аси цайухъес асубирар. – «Если не положить ножницы под подушку ребенка, лежащего в колыбели, ему навредит нечистая сила».

Семантическое свойство пословиц, поговорок и примет включаться в контекст, сохраняя при этом свое первоначальное языковое значение, обусловлено внутренней формой паремии и ее фольклорной природой. Это свойство называется вторичностью текста паремии. Вторичность текста паремии отражает в изречениях результаты регулярного осмысления исходной жизненной ситуации, которая и лежит в основе ее лексического значения.

Из-за того, что поговорка не содержит умозаключения, то и воспринимается она не как прецедентный текст, как в случае с пословицей (в которой есть умозаключение), а как прецедентное высказывание. Смысловая нагрузка поговорки абстрактнее, чем у пословицы, в которой умозаключение имеет конкретное направление:

Жагаси к1алт1а жявли бялчан. – «Красивый кувшин быстрее разобьется» (поговорка).

Жагаси ва духуси рурсилис мас бикьес г1яг1ниси ах1ен. – «Умной и красивой девушке приданое не нужно» (пословица).

На вышеприведенных примерах мы видим, что поговорка – это намек, в то время как пословица – законченная формула. Поговорка нуждается в контексте, который раскроет ее смысл.

Информативность поговорки существенно отличается от информативности пословицы и продиктована она контекстуальным воплощением, чего не скажешь о пословице. Например, для оценки той или иной особенности характера человека необходимо очертить круг культурно значимых ассоциаций, для того чтобы создать социально-этнический портрет явления. Простая номинация, эквивалентная слову в смысловом плане, не передает всей глубины образа.

Абдал адамлис дарман агара. – «Для дурака нет лекарства».

Абдаллис дунъя эркинси бирар. – «Дураку жить легче».

Абдалличил жалта маркьуд. – «Не спорь с дураком».

Очевидно, что это свойство поговорок роднит их с фразеологизмами.

Современные специфические единицы как языковые образования – довольно частое явление в речевой культуре, совмещающее в себе свойства прецедентного текста-источника и прецедентной ссылки, существенно отличающейся от первичного текста, для которой характерны смещение денотативного плана и образная основа.

Юмористический эффект пословицы, способствующий различного рода трансформациям смысла, достигается при помощи экспрессивно-художественных способностей паремий. Результатом такого эксперимента является эффект несоответствия ожидаемого смысла, вложенного в первооснову с тем или иным смыслом, полученным при реконструкции. Надо отметить, что каждая реконструкция привносит изменения на концептуальном и прагматическом уровнях семантической структуры паремии.

Сказанное наглядно можно продемонстрировать на поэзии известного даргинского поэта Писки Мяха. Во многих его стихотворениях содержатся строчки, в которые вложен смысл исконно даргинских пословиц, существовавших задолго до творчества Писки Мяха. При реконструкции изменения коснулись как семантики, так и структуры паремий:

Г1ямрулизив г1ях1гъабза	В жизни храбреца
Висули чех1еира,	Плачущим не видел.
Келбиубли бисути	Опьяневши, плачущих
Чумилра чебаира.	Скольких же перевидал [6, с. 323].

Приведенное в пример четверостишие, вернее, первые две строчки – реконструированная пословица: *Г1ях1гъабза – шила пахру, вайгъабза – шила ц1ахдеш.* – «Храбрец – гордость села, трус – позор села». В контексте пословицы проводится параллель *храбрец – трус*, *гордость – позор,* в результате при трансформации она приобретает следующее значение: «если храбрец не пьет, то лицо не теряет», то есть не сказано, что те, что *пьяные плачут* есть трусы или подлецы. Происходит дефразеологизация значения в четверостишии. Высказывание теряет метафоричность изречения, а вместе с ней и «размывается» прагматическая значимость. Изречения, которые подверглись подобной реконструкции, сохраняют лишь часть исходного смысла:

Гьарх1ебизнила гьалав	Перед трудностями
Мут1иг1вик1ули г1ергъи,	Если смалодушничал,
Гьарбизличи мурдали	Верхом на везении
Вашес гьуц1малхъад, пягъи.	Не мечтай прокатиться, балабол [6, с. 340].

Мы видим результат перифраза двух даргинских пословиц:

Къиянтала гьалав мук1урмайк1уд. – «Не робей перед трудностями».

Тялих1 нушала някъбазиб саби. – «Наше счастье в наших руках».

Изменения в структуре пословицы:

Исходная пословица: *Давлачевли сунела масличи пахру биру, г1ялимли – табтуртачи.* – «Богатый гордится богатством, ученый – книгами».

Реконструкция: *Къуруш имц1абиалли хурда мурул хамирар.* – «Как заведется копеечка, подлец возгордится» [5, с. 341].

Надо отметить следующее: при том, что трансформированные прецедентные единицы претерпевают существенные семантические изменения, тем не менее, сохраняют свои изначальные метафорические свойства.

Давла – масла изала	Болезнь наживательства
Сагъх1ебиру селилра,	Не вылечить ничем,
Масли велкъи вебк1ибси	Насытившись нажитым,
Виубси ах1ен цалра	Не умер еще никто [6, с. 344].

Не так активно, как пословицы, но все же довольно результативно в языковых трансформациях участвуют и приметы даргинского языка. На наш взгляд, реконструированные прецедентные единицы можно рассматривать как новую область лингвистики, как самостоятельные новообразования, базирующиеся на первичном исходном смысле, но несущие в себе новый посыл. Семантика, структура, слегка (с учетом современных реалий) передвинутая метафоричность – все способствует тому, чтобы рассматривать их как самостоятельный подвид речевой культуры. При этом, конечно же, важно будет знать первоисточник, но ценность будет представлять культурная значимость изречения, претерпевшего реконструкцию.

Культурная значимость в данном случае служит показателем востребованности прецедентных единиц, подвергнутых вторичной номинации, показателем их глубинного прагматического значения.

Деда, Аллагь, дигутас	Отдай, Аллах, страждущим
Давлара даруйтира,	Богатства и шелка,
Дати наб, ну вебк1айчи,	Мне же до конца жизни –
Дигира далуйтира.	Любовь и песни [6, с. 288].

Библиографический список

1. Михайлова М.Л. *20 000 русских пословиц и поговорок*. Москва: Центрполиграф, 2009.
2. *Русские паремии: новые формы, новые смыслы, новые аспекты изучения*. Псков: ПГПУ, 2008.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
4. Потебня А.А. *Эстетика и поэтика*. Москва: Искусство, 1976.
5. Алефиренк Н.Ф. *Фразеология в свете современных лингвистических парадигм*. Москва: ЭКСМО, 2008.
6. Писки Мях. *Избранное. Сборник стихотворений «Благоденствие совести»*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2009.

References

1. Mihajlova M.L. *20 000 russkih poslovic i pogovorok*. Moskva: Centrpoligraf, 2009.
2. *Russkie paremii: novye formy, novye smysly, novye aspekty izucheniya*. Pskov: PGPU, 2008.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Potebnya A.A. *`Estetika i po`etika.* Moskva: Iskusstvo, 1976.
5. Alefirenk N.F. *Frazeologiya v svete sovremennyh lingvisticheskih paradigm*. Moskva: `EKSMO, 2008.
6. Piski Myah. *Izbrannoe. Sbornik stihotvorenij «Blagodenstvie sovesti»*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.07.20

УДК 811.581 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00767

***Bachurin V.V.**, teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communications, Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg, Russia), E-mail: linguistics.dpt@yandex.ru*

INTERACTION OF METAPHOR AND METONYMY IN FORMATION OF CHINESE COMPUTER-RELATED TERMINOLOGICAL COMPOUND WORDS. The article discusses cognitive mechanisms of how computer-related terminological compound words form, as well as distinctive characteristics of their conceptualization in the Chinese language. The study demonstrates data elements reflecting primary ontological extralinguistic objects borrowed from other lexical-thematic donor groups participate in the creation of terminological compound words. The interaction between data elements is reflected mentally, while the selection of the relevant type of propositional relations takes place, and such universal supercategory qualitative processes involved in the formation of the proposition as the processes of metaphorization and metonymization are activated. The analysis of the interaction of metaphor and metonymy during the creation of computer-related terminological compound words discussed in the paper makes it possible to determine the criterion for identifying the semantic head of the compound word, or to demonstrate its absence, as well as characterize the terminological compound words from the standpoint of endo- and exocentricity, which is essential for understanding the problems of word formation in the Chinese language.

Key words: **Chinese, computer terminology, compound words, idealized cognitive model, conceptual metaphor and metonymy, propositional relationships, endocentric and exocentric compounding.**

***В.В. Бачурин**, преп., Уральский государственный университет путей сообщения, г. Екатеринбург, E-mail: linguistics.dpt@yandex.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КИТАЙСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ-КОМПОЗИТОВ

В статье рассматриваются когнитивные механизмы формирования компьютерных терминов-композитов, а также особенности их концептуализации в китайском языке. Как демонстрируют результаты исследования, в создании терминов-композитов участвуют элементы данных, отражающие первичные онтологические внеязыковые объекты, заимствуемые из иных лексико-тематических групп-доноров. Взаимодействие между элементами данных отражается ментально, при этом происходит выбор релевантного вида пропозициональных отношений, и активируются такие универсальные надкатегориальные качественные процессы, участвующие в формировании пропозиции, как процессы метафоризации и метонимизации. Анализ взаимодействия метафоры и метонимии при создании рассмотренных в работе компьютерных терминов-композитов позволяет определить критерий для выявления семантической доминанты композита, либо указать на ее отсутствие, а также охарактеризовать термины-композиты с позиции эндо- и экзоцентризма, что существенно важно для понимания проблематики словообразования китайского языка.

Ключевые слова: **китайский язык, компьютерная терминология, композиты, идеализированная когнитивная модель, концептуальные метафора и метонимия, пропозициональные отношения, эндоцентрическое и экзоцентрическое словосложение.**

Изучение когнитивных механизмов, обеспечивающих формирование композитов на примере технической терминологии, актуально для современной лингвистики. Динамичное развитие науки и техники порождает большой объем лингвистического материала – дериватов, сложных слов, на основе которых можно рассматривать взаимосвязанные феномены словообразовательной семантики языка и принципы функционирования языковой системы.

Одной из ключевых технических отраслей, в которой происходят активные процессы номинации и формирования лексики в самостоятельную лексико-тематическую группу (далее – ЛТГ), является отрасль ИТ-технологий. ЛТГ «ИТ-технологии» в китайском языке представлена преимущественно композитами, то есть сложными словами, образованными соединением двух и более знаменательных корней или основ.

Учитывая особенности возникновения и развития информационных технологий, следует отметить, что образование китайской компьютерной терминологии находится в зависимости от английского языка как языка-донора, при этом преобладающее количество терминов появляются в результате либо структурного калькирования, либо использования ресурсов полисемии по аналогии с развитием соответствующих многозначных английских слов. Доля китайских компьютерных терминов-композитов, демонстрирующих самобытное словообразование, в общем объеме лексики ИТ невелика.

Китайские композиты, как показывает анализ их формирования, представляют собой образования с неоднородным по своему статусу и функциональной направленности, а также по типу влияния на смысловую сторону композита элементов. Возникновение композита подразумевает обращение к ресурсам ЛТГ-доноров. Соответственно, композит формируется поэтапно из двух или более полноценных составляющих основ, взятых из иных нетехнологических областей.

Как демонстрируют данные словарей [1; 2; 3], ЛТГ «ИТ-технологии» с точки зрения деривации является группой-реципиентом, обладающей большой «пропускной» способностью, принимающей для создания новых композитов первичные частицы информации из таких ключевых ЛТГ-доноров, как «Человек», «Деятельность человека», «Природа» и «Артефакты». Указанные ЛТГ отражают первичные – онтологические – внеязыковые объекты, предшествующие ИТ-технологиям. При создании термина-композита взаимодействие элементов данных ЛТГ отражается ментально – при помощи выбора релевантного вида пропозициональных отношений.

Как показывает анализ теоретической литературы, одним из наиболее важных универсальных надкатегориальных качественных процессов возникновения пропозициональных отношений являются процессы метафоризации и метонимизации.

Механизмы метафоры и метонимии задействуются при переходе элементов данных из одной ЛТГ в другую, при этом основой может служить идеализированная когнитивная модель (ИКМ). Понимание концептуальных метафоры и метонимии как ментальных механизмов, сформированных в процессе взаимодействия двух понятийных сфер, а также принципов концептуальной интеграции на их основе и теория об идеализированных когнитивных моделях сформулированы в работах Дж. Лакоффа, Дж. Грейди, Ж. Фоконье и др. исследователей.

Особенностью изучения формирования китайских композитов на основе метафоры и метонимии является возможность дополнения словарных дефиниций данными семантического анализа графических компонентов иероглифа с учетом их происхождения и информационного наполнения.

Рассмотрим композитный термин со значением ‘компьютер’ – 电脑. Композит сформирован за счет составных частей 电 – ‘электричество’ и 脑 – ‘мозг’, т.е. «электрический мозг». Семантической доминантой является 脑 (ЛТГ-донор «Человек»). Согласно словарной дефиниции [4; 5], 脑 – это 1) орган человеческого тела, контролирующий процессы восприятия, движения, мышления, памяти и др. деятельности во всем организме, является основной частью нервной системы – 人体中管全身知觉、 运动和思维、 记忆等活动的器官， 是神经系统的主要部分. 2) голова – 脑袋. Исходя из этого, можно выделить такие содержательные признаки, как функции предмета 知觉 – сознание, восприятие, 运动 – движение, 思维 – мысль, 记忆 – память, указание на вместилище, контейнер для мозга (голову) – 脑袋 (袋 – сумка). Иероглифически человеческий мозг – 囟 представлен идеограммой, включающей идеи «реки, потока (также трактуется как волосы) и 囟 – родничка (анат.), дающим наглядный образ головы и умственной деятельности. 脑 – это вместилище для мысли, интеллекта, собрание всех видов психической деятельности личности.

Процесс метафоризации представляет собой ментальную операцию, при которой знания об одной концептуальной области находят отражение в другой концептуальной области, некоему объекту приписываются признаки, характерные для другого объекта. Как показывает концептуальный анализ рассматриваемого композита, 脑 при переходе в ЛТГ-реципиент претерпевает метафорический перенос на основе первичных концептуальных характеристик – «контейнер», то есть вместилище ума и «функция», то есть интеллект.

Второй, подчиненный элемент 电 (ЛТГ-донор «Природа»), подвергается метонимическому переносу.

По определению последователей идей Дж. Лакоффа лингвистов Г. Раддена и З. Кёвечеша, метонимия – это когнитивный процесс, в котором один концепт – исходная точка, ориентир (reference point), средство (vehicle) – обеспечивает ментальный доступ к другому концепту – цели (target) в пределах идеализированной когнитивной модели [6, с. 335 – 336]. Когнитивный процесс опирается на представления человека о предмете, явлении или событии, их концептуальной организации и возможности изменений.

Хотя Г. Радден и З. Кёвечеш исследуют метонимию путем анализа определенных семантических и грамматических процессов в английском языке, ряд выявленных типов метонимического переноса носит характер универсальных языковых явлений, может быть экстраполирован на словообразовательный анализ и применен в исследовании других языков. Согласно их классификации метонимизация 电 происходит на основе идеализированной когнитивной модели “Subevent for whole event” (под-событие вместо целого события, иначе «микрособытие» → «макрособытие») [6, с. 342], являющейся разновидностью более широкого класса метонимических переносов «часть» → «целое». Вся сложная функциональность ЭВМ трактуется через источник и процесс энергопитания.

Метонимический перенос осуществляется за счет актуализации атомарного предиката «управляется при помощи». Метонимия изначально также является механизмом причинно-следственного переноса значения концепта: «молния → электричество» (Ср. “Effect for cause” (следствие вместо причины) [6, с. 346]), при этом в структуре традиционного иероглифа 電 сохраняется семантический компонент 雨 дождь.

Аналогичным 电脑 образом происходит формирование композита 光标 – ‘курсор’. Композит создан за счет составных частей 标 – ‘верхушка, видимая часть, знак, помечать, метка’ и 光 – ‘свет’, т.е. «метка светом». Роль семантической доминанты играет 标 (ЛТГ-донор «Природа»). Согласно данным словарей [4; 5], 标 – это 1) верхушка дерева (в иероглифе присутствует семантический компонент 木 – дерево), в расширенном значении «поверхностный», «неосновной» 树木的末端， 引申为表面的， 非根本的, противопоставляется 本 – корень, основание, например: 标本 – внешний вид и подлинная суть; 治标不治本 – лечить симптомы, а не причину 2) знак, метка 记号: 商标 – торговый знак, 路标 – дорожный знак, 标志 – символ, эмблема.

标 при переходе в ЛТГ-реципиент претерпевает метафорический перенос на основе таких содержательных признаков, как «поверхностная часть большего целого», «остроконечная форма», «направленность вверх», «указание на объекты». При движении вниз расположены продолжающаяся часть верхушки (мышь), а рука или тело человека будут составлять ствол, основание (本) данной конструкции.

Подчиненный элемент 光 (ЛТГ-донор «Природа») метонимизируется на основе моделей «часть» → «целое» (в курсоре выделяется только такая характеристика, как свет, нет указаний на форму, размер и т.д.), «средство» → «действие» (функциональность курсора – движение и выделение – трактуются через его свечение). Метонимический перенос осуществляется через актуализацию атомарного предиката «управляется при помощи».

В приведенных примерах можно наблюдать, что деривационная пропозиция формируется за счет метафоризированного доминирующего элемента и метонимизированного подчиненного элемента, при этом оба взяты из ЛТГ-доноров.

Подчиненный элемент ЛТГ-донора указывает на одно из свойств (и/или функций) ЛТГ-донора в целом. Именно набор этих свойств (и/или функций) служит ключевым индикатором того, что эта ЛТГ и есть подчиненный элемент.

Следующий композит 数据 – ‘данные’ относится к ключевым научным понятиям (область информатики), которые, как известно, достаточно сложно определяются через другие, более «простые» понятия. Он сформирован за счет составных частей 数 – ‘число’ и 据 – ‘опираться на, полагаться на, основание, доказательство’, т.е. «основание, доказательство в числах».

Роль семантической доминанты композита 数据 играет 据 (ЛТГ-донор «Деятельность человека»). В структуре иероглифа 据, присутствует семантический компонент 手 – рука. Словарные дефиниции 据 обращаются с синонимам 凭依 – ‘основываться на ‘полагаться на’ (в обеих частях есть семантический компонент 亻 – человек, 凭 – опираться, прислоняться, пиктограмма 几 – стул, табуретка, 任 – человек, несущий шест на плече; 依 – прислоняться) и 倚仗 – опираться, прислоняться (со сложной этимологией).

Как демонстрируют нам другие словоупотребления и композиты с доминантой 据 (глагольно-объектной и подчинительной модели), основываться можно на сказанном – 据说 (как говорят), на новостях, знании – 据悉 (как известно), на получении – 收据 (чек, расписка), на письменном документе – 字据 (расписка), на рассуждении – 论据 (аргумент), на слухах – 据传 (по слухам), на вере – 据信 (по имеющейся информации), на обстоятельствах – 据情 (судя по обстоятельствам), на принципах – 据理 (с принципиальной точки зрения).

При метафорическом переносе основным содержательным признаком для проецирования элемента 据 из домена-источника в домен-цель является идея «опоры», «основания» (опираться на физический предмет → основываться на абстрактном символьном представлении вещей).

Подчиненный элемент 数 (ЛТГ-донор «Артефакты») претерпевает метонимический перенос на основе идеализированной когнитивной модели «частное» → «целое», т.е. все типы данных, обрабатываемых функцией, трактуются через число (численные данные). Композит построен из аргумента и эксплицитного предиката 据 («основано на»), актуализирующего самого себя.

Важной перспективой изучения роли метафорических и метонимических переносов при образовании китайских терминов-композитов является их анализ с позиций эндо- и экзоцентризма. «Лингвистический энциклопедический словарь» определяет различие эндоцентрического и экзоцентрического типов словосложения на основе того, «выводимы или невыводимы значение и грамматические функции сложного слова из его компонентов» [7, с. 469]. Тем не менее среди исследователей нет единства в понимании эндо- и экзоцентризма. Отправной точкой для изучения феномена эндо- и экзоцентризма применительно к словообразованию являются идеи в русле структурализма Л. Блумфилда, отмечавшего наличие у сложного слова вершины (head, head member) [8, с. 235], иначе семантической, или категориальной доминанты, и вопрос о том, является ли вершина (доминанта) четко выраженной. С. Скализе, А. Фабрегас и Ф. Форца, резюмируя следующие три сложившихся подхода к понятию вершины (доминанты), следовательно, экзоцентризма: 1) вершина (доминанта) должна быть категориальной, 2) вершина (доминанта) должна быть только семантической, 3) вершина (доминанта) должна быть и категориальной, и семантической, предлагают выделять категориальный, семантический и морфологический экзоцентризм [9, с. 81], среди прочих факторов принимая во внимание особенности конкретного языка.

Основываясь на идеях Р. Лангакера о расширении и уточнении значений и экстраполируя идеи структурализма на уровень когнитивной теории прототипов при анализе семантики сложных слов, Р. Бенчес предлагает отказаться от традиционной, делящейся на две группы классификации эндо- и экзоцентрических сложных слов, и квалифицировать их согласно шкале, «градиенту расширения» (cline of extension) значения: от прототипичных случаев до метафорических (и метонимических) образований. Это позволит «улавливать» (capture) присущие сложным словам общие свойства вне зависимости от конкретной семантической структуры, принимая во внимание градацию их семантической сложности. Исследователь подчеркивает возрастающую роль воображения и ассоциативного мышления при словообразовании и расшифровке значения по мере того, насколько близко к экзоцентрическому полюсу сложное слово расположено на шкале, насколько велика степень его «креативного расширения» (creative extension) [10, с. 68].

В связи с отсутствием морфологических признаков у составляющих китайских композитов и неоднозначности критериев выделения частей речи, анализ композита на эндо- и экзоцентризм следует основывать прежде всего на изучении семантических свойств его составляющих и когнитивных процессов метафоры и метонимии. Также следует принимать во внимание наличие случаев категориального экзоцентризма (подробнее см. С. Староста, К. Койпер, Сью-ай Нг, Чжи-цянь У [11]).

Рассмотренные выше китайские компьютерные термины-композиты демонстрируют высокую степень экзоцентризма, иначе «креативности», поскольку при их образовании происходит глубокое переосмысление исходной семантики основ, участвующих в создании. Как можно увидеть из примеров, это переосмысление носит метафорический и метонимический характер и распространяется на обе части композита.

На шкале, предложенной Р. Бенчес, ближе к прототипичным случаям (эндоцентрическому словообразованию) будут размещаться термины, в которых выявляются гиперо-гипонимические отношения с семантической доминантой.

Примером таких терминов служат композиты с доминантами 机 – ‘механизм, машина’ и 器 – ‘аппарат, инструмент’: 打印机 – ‘принтер’ (печатать + механизм), 阅读机 – ‘считыватель’ (читать + механизм), 光碟机 – ‘дисковод’ (оптический диск + механизм), 计算机 – ‘компьютер, калькулятор’ (вычислять + механизм), 适配器 – ‘адаптер’ (адаптация + аппарат), 服务器 – ‘сервер (компьютер)’ (обслуживать + аппарат).

При анализе композита 终端机 – ‘терминал’ (конец, окончание + «механизм»), нужно учитывать иной уровень семантической сложности, поскольку 机 является результатом морфемной контракции (сокращение от 计算机 – ‘компьютер’).

Также более высоким уровнем экзоцентризма, чем значение 服务器 – ‘сервер как компьютер’, будет обладать значение 服务器 – ‘сервер как программное обеспечение’, равно как и связанные с виртуализацией примеры композитов с 器: 浏览器 – ‘браузер’ (бегло просматривать + аппарат), 仿真器 – ‘эмулятор’ (имитировать + аппарат).

Во всех рассмотренных выше случаях можно говорить о наличии доминанты и ее выраженности. В общем случае наблюдается корреляция между моделями словосложения в китайском языке, приводимыми в классификации А.А. Хаматовой [12, с. 81 – 168], и грамматическими отношениями между составляющими элементами, с помощью которых можно выявить пропозициональную схему образования композита.

Однако существуют более сложные случаи концептуализации, когда для выявления наличия или отсутствия доминанты, кроме определения грамматических отношений, требуется толкование отношений между составляющими на основе специальных предметных знаний и изучения процессов метафоризации и метонимизации. При этом, как показывают предыдущие примеры, основным критерием определения семантической доминанты является качественный, а именно, доминантой становится элемент, претерпевший метафорический перенос.

Рассмотрим термин 函数 – ‘функция’, изначально термин математики, имеющий ряд особенностей в области программирования. Композит создан из составных частей 函 – ‘конверт, помещать в (футляр), содержать в себе’, и 数 – ‘число’.

В структуре иероглифа 函 (ЛТГ-донор «Артефакты») присутствует семантический компонент 凵 – ‘вместилище’. Значение слова раскрывается через отсылку к другим видам контейнеров: 匣 – ящик 、шкатулка, коробка, 盒子 – ящик, коробка с крышкой, футляр, 套子 – чехол, футляр,、封套 – (запечатанный) конверт [4; 5]. Основными содержательными признаками являются назначение предмета – «хранение», форма – «прямоугольный контейнер», тип контейнера – «закрывающийся и открывающийся».

Основанием для метафорического переноса служит представление о функции как вместилище, контейнере для данных. Тело функции, его программный блок, ограниченный специальными символами (фигурными скобками), – это конверт. Данные сначала помещаются в «конверт» и при необходимости изымаются оттуда, уже преобразованные согласно алгоритму. Перенос осуществляется на основе первичной концептуальной характеристики «контейнер». В роли семантической доминанты выступает 函.

Подчиненный элемент 数 (ЛТГ-донор «Артефакты») подвергается метонимическому переносу на основе идеализированной когнитивной модели «частное» → «целое», т.е. все типы данных, обрабатываемых функцией, трактуются через число (численные данные).

Когнитивным принципом, используемым при метонимическим переносе, является «доминирующее над недоминирующим». Когнитивная модель композита включает имплицитный атомарный предикат «содержать в себе», реализующий потенции 函 – конверт, также эксплицитно представленные словарными дефинициями. Композит построен на основе двух аргументов и предиката «объект 1 – содержит – объект 2».

Следует отметить, что без учета анализа метафорического и метонимического переходов можно было бы классифицировать композит 函数 как экзоцентрический, с отсутствующей доминантой. Хотя в китайском языке преобладают правовершинные (right-headed) сложные слова-существительные, нет достаточной мотивировки закрепления за 数 роли доминанты. Напротив, выявленные пропозициональная схема и метафорический и метонимический переходы предоставляют аргументы в пользу приведенной выше концептуализации.

В заключение необходимо отметить, что китайские компьютерные термины-композиты демонстрируют разнообразную специфику взаимоотношений между составляющими элементами. Не все они созданы на основе доминирующего и зависимого элементов, как видно на примере композита 数码 – ‘цифровой’. Он сформирован за счет составных частей 数 – ‘число’ и 码 – ‘число’. Модель словосложения отражает особый тип китайского словообразования, согласно классификации А.А. Хаматовой относимый к копулятивной (сочинительной) модели словосложения [12, с. 107]. Композит строится из равноправных, близких по значению основ, при этом семантическая доминанта отсутствует, поскольку отсутствует элемент, который претерпевает метонимический перенос, т.е. деривация не построена на взаимодействии метафоры и метонимии. Также в настоящем примере отсутствует и пропозициональная схема.

Библиографический список

1. *An English-Chinese Glossary of IT Terms: December 2019.* Office of the Government Chief Information Officer in Hong Kong. Available at: https://www.ogcio.gov.hk/en/our_work/infrastructure/methodology/glossary/doc/IT_Glossary.pdf
2. Розвезев А.М. *Китайско-русский русско-китайский словарь компьютерной лексики.* Москва: АСТ, Восток-Запад, 2007.
3. *Comprehensive English-Chinese dictionary of practical computer terms.* Ed. by Lin Jiushan Beijing: Beijing University of Aeronautics and Astronautics Press, 2005.
4. 汉语大字典. 第二版. 武汉: 崇文书局; 成都: 四川辞书出版社. *Большой словарь китайских иероглифов.* Ухань: Издательство Чунвэнь, Чэнду: Сычуаньское лексикографическое издательство, 2010.
5. 新华字典. *Словарь иероглифов Синьхуа.* Available at: https://zidian.911cha.com
6. Radden G., Kövecses Z. *Towards a Theory of Metonymy.* The Cognitive Linguistics Reader (Advances in Cognitive Linguistics) Ed. by V. Evans, B. Bergen, J. Zinken. Equinox Publishing, UK, 2007: 335 – 359.
7. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1990.
8. Bloomfield L. *Language.* London: George Allen & Unwin Ltd., 1973.
9. Scalise S., Fábregas A., Forza F. *Exocentricity in compounding.* Gengo Kenkyu. Kyoto: Nakanishi Printing Co., Ltd., 2009; 135: 49 – 84.
10. Benczes R. *Are exocentric compounds really exocentric?* SKASE Journal of Theoretical Linguistics. Košice: P.J. Safarik University, 2015; 12/3: 54 – 73.
11. Starosta S., Kuiper K., Ng S., Wu Z. *On defining the Chinese compound word: Headedness in Chinese compounding and Chinese VR compounds.* The Morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach. Ed. by J. L. Packard. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1998: 347 – 370.
12. Хаматова А.А. *Словообразование современного китайского языка.* Москва: Муравей, 2003.

References

1. *An English-Chinese Glossary of IT Terms: December 2019.* Office of the Government Chief Information Officer in Hong Kong. Available at: https://www.ogcio.gov.hk/en/our_work/infrastructure/methodology/glossary/doc/IT_Glossary.pdf
2. Rozvezev A.M. *Kitajsko-russkij russko-kitajskij slovar' komp'yuternoj leksiki.* Moskva: AST, Vostok-Zapad, 2007.
3. *Comprehensive English-Chinese dictionary of practical computer terms.* Ed. by Lin Jiushan Beijing: Beijing University of Aeronautics and Astronautics Press, 2005.
4. 汉语大字典. 第二版. 武汉: 崇文书局; 成都: 四川辞书出版社. *Bol'shoj slovar' kitajskih ieroglifov.* Uhan': Izdatel'stvo Chunv`en', Ch`endu: Sychuan'skoe leksikograficheskoe izdatel'stvo, 2010.
5. 新华字典. *Slovar' ieroglifov Sin'hua.* Available at: https://zidian.911cha.com
6. Radden G., Kövecses Z. *Towards a Theory of Metonymy.* The Cognitive Linguistics Reader (Advances in Cognitive Linguistics) Ed. by V. Evans, B. Bergen, J. Zinken. Equinox Publishing, UK, 2007: 335 – 359.
7. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
8. Bloomfield L. *Language.* London: George Allen & Unwin Ltd., 1973.
9. Scalise S., Fábregas A., Forza F. *Exocentricity in compounding.* Gengo Kenkyu. Kyoto: Nakanishi Printing Co., Ltd., 2009; 135: 49 – 84.
10. Benczes R. *Are exocentric compounds really exocentric?* SKASE Journal of Theoretical Linguistics. Košice: P.J. Safarik University, 2015; 12/3: 54 – 73.
11. Starosta S., Kuiper K., Ng S., Wu Z. *On defining the Chinese compound word: Headedness in Chinese compounding and Chinese VR compounds.* The Morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach. Ed. by J. L. Packard. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1998: 347 – 370.
12. Hamatova A.A. *Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo yazyka.* Moskva: Muravej, 2003.

Статья поступила в редакцию 02.06.20

УДК 82-94 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00768

***Vereshchagina K.A.,** postgraduate, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kseniya.vereshchagina@mail.ru*

BIOGRAPHY AS A SCIENTIFIC-POPULAR GENRE (ON THE MATERIALS OF BIOGRAPHIES OF V.M. GOLOVNIN). The subject of the research of the article is the type of creation of the image of man and era in biographies dedicated to the outstanding navigator Vasily Mikhailovich Golovnin. The article discusses the genre and style features of biographies authored by the following writers: R.I. Fraerman, Yu.V. Davydov, I.I. Firsov. The relevance of this study is due to modern trends in the generalization of history, the interest of literary scholars in the documentary genre. The presented material is functional in the study of the biography and creativity of the writer V.M. Golovnin. The article puts forward the idea that the specifics of the biography genre are due to the installation on the target audience, the professional training of the authors, their subjectivity, ideological and ideological views.

Key words: **V.M. Golovnin, biography, artistic biography, comparative analysis, travel, image of hero, international relations, Japan.**

***К.А. Верещагина**, аспирант, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск. E-mail: kseniya.vereshchagina@mail.ru*

БИОГРАФИЯ КАК НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ЖАНР (ПО МАТЕРИАЛАМ БИОГРАФИЙ В.М. ГОЛОВНИНА)

Предметом исследования в настоящей статье является тип создания образа человека и эпохи в биографиях, посвященных выдающемуся мореплавателю Василию Михайловичу Головнину. В статье рассматриваются жанровые и стилевые особенности биографий под авторством следующих писателей: Р.И. Фраермана, Ю.В. Давыдова, И.И. Фирсова. Актуальность данного исследования объясняется современными тенденциями к обобщению истории, интересом исследователей-литературоведов к документальному жанру. Представленный материал функционален при изучении жанра биографии и творчества писателя В.М. Головнина. В статье выдвигается мысль, что специфика жанра биографии обусловлена установкой на целевую аудиторию, профессиональной подготовкой авторов, их субъективностью, идеологическими и мировоззренческими взглядами.

Ключевые слова: **В.М. Головнин, биография, художественная биография, сопоставительный анализ, путешествие, образ героя, международные отношения, Япония.**

Василий Михайлович Головнин – уникальная фигура в русской истории: капитан первого ранга, выдающийся мореплаватель, совершивший два кругосветных путешествия, описавший множество стран и островов, один из первых иностранцев, посетивших закрытую на тот момент Японию. Неудивительно, что к осмыслению портрета этого героического человека и к осмыслению образа эпохи обращались биографы как прошлого, так и современности. Сопоставительный анализ этих биографических сочинений позволяет не только дополнить представление о подвигах и судьбе Головнина, но и уточнить некоторые вопросы теории и истории биографического жанра.

В изучении творчества писателя актуальным является применение биографических исследований: они, по определению Н.Ф. Бельчикова, поднимают уровень познания жизни и творческой деятельности писателя [1, с. 199].

В исследованиях, посвященных биографии как литературному жанру, формулируются жанрово-стилевые и содержательные критерии этого вида творчества. Ставится вопрос о соотношении вымысла и исторической правды, о критериях «доверия» читателя к поданному в биографиях материалу; осмысливается феномен беллетризации исторического материала – человек, о котором пишет автор, становится литературным героем. Ю.М. Лотман отмечает важность биографии как средства изображения исторической личности в своей статье «Биография – живое лицо». Он пишет, что в биографии можно «увидеть красивую и богатую человеческую личность», как в романе, при этом эту личность будет окружать подлинность, как в жизни [2, с. 228]. Вместе с тем биография может заполнить ряд событий, о которых не говорится в официальных документах. Она позволит читателю увидеть яркую картину эпохи своего героя, которая поможет понять и само самосознание людей того времени, и характер лица, находящегося в центре повествования [2, с. 229 – 230].

Вместе с этим существуют и проблемные вопросы при определении научной ценности биографии как литературоведческого исследования. Ю.М. Лотман отмечает, что биограф неизбежно сталкивается с риском изобразить героя слишком шаблонно, есть опасность заслонить героя историческим фоном и события-

ми, и тогда герой неизбежно становится «жертвой», теперь он «интересен не тем, что он сделал, а тем, что с ним сделали» [2, с. 234].

Несмотря на то, что автор самостоятельно выбирает героя своего произведения, Лотман подчеркивает, что не каждый человек, когда-либо живший в мире, имеет право на биографию [3, с. 365]. Объект биографии должен реализовать необычную для данного времени и общества форму поведения, стать участником неких удивительных событий. Герой биографии близок романному типу героя [4, с. 185]. Именно биография позволяет показать личность в ее полноте. Мемуары и автобиография не дают такой полной картины – писатель, пишущий о себе, осознанно или нет идет на некоторое искажение, он не может показать себя «беспристрастно», взглянуть на свою эпоху сторонним взглядом наблюдателя, но вместо него это может сделать биограф. Однако сторонний взгляд биографа, которого со своим героем разделяет иногда не одна сотня лет, порождает собой еще один вопрос об осмыслении жанровых закономерностей биографии. Это вопрос о роли авторской субъективности в изложении материала, ведь полная объективность невозможна в принципе, так как один и тот же фрагмент биографии в изложении разных авторов будет выглядеть по-разному [5, с. 54]. Автор неизбежно имеет свой замысел, стратегию его реализации, однако вместе с этим нельзя рассматривать его произведение как безусловную реальность без какого-либо вымысла: «возможность ошибки или прямой лжи возникает одновременно со свободой выбора» [3, с. 369].

Великие всех времен и народов обращались к жанру биографии и обосновывали его пользу для отображения истории. Именно благодаря анализу биографий разных авторов можно осознать особенности исторического развития, выявить особенности творчества героя биографии, проследить роль личности в истории: «Одинокое лицо писателя Фонвизина вошло в общественную жизнь эпохи, и современная ему эпоха обставила живою рамою написанное мною его изображение», – пишет Вяземский о биографии Фонвизина [6, с. 52 – 53]. Русские исследователи XIX века (Н.Г. Чернышевский, А.В. Дружинин) дискутировали, какой должна быть, прежде всего, биография – научной или художественной. Впоследствии историческая наука пришла к выводу, что оба этих направления одинаково важны [7].

Таким образом, в контексте нашей работы мы считаем целесообразным обратиться к биографии как к наиболее емкому жанру для отображения истории и роли человеческой личности в ней.

Обобщая наблюдения ученых по специфике жанра, можно выделить следующие жанровые особенности «биографии»: безусловная документальность событий, лежащих в основе произведения, герой биографии является особенным, он реализует необычную для данного общества и времени норму поведения, автор биографии неизбежно субъективен в изложении материала.

Эти критерии спроецированы на три биографии В.М. Головнина. Сам герой, исторические события и эпоха, самосознание людей того времени показаны «под разными углами», в зависимости от личности автора, его стиля, отобранных им источников. Каждый из трех авторов, представленных в данной статье, написал «свою» биографию Головнина, в которой наряду с историческими фактами есть место домыслам и авторской позиции.

Биографии В.М. Головнина были составлены тремя авторами – Р.И. Фраерманом, Ю.В. Давыдовым и И.И. Фирсовым, каждый из них создавал «своего» Головнина, отбирая и компонуя события и факты из реальной жизни великого моряка в свете своих представлений о подвиге, патриотизме, смысле человеческой жизни. Следует учесть и то, что на мировоззрение биографов оказывала влияние и эпоха, в которую они жили. Таким образом, в каждой из созданных биографий образ В.М. Головнина приобретал новые штрихи характера, а его жизнь и подвиги получали новые смысловые акценты; историческую личность сменяет герой литературного произведения. Вместе с этим его характер и поступки основаны на реальном человеке.

Предметом нашего исследования являются специфика жанрово-стилевого решения и особенности документально-художественного воплощения образа главного героя и исторической эпохи в произведениях названных авторов.

Источником для каждого из авторов-биографов служили автобиографические романы-путешествия Головнина: «Путешествие шлюпа «Диана» из Кронштадта в Камчатку, совершенное под начальством флота лейтенанта Головнина в 1807, 1808 и 1809 годах» (1809 г.), «Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах» (1816 г.), «Путешествие вокруг света, совершенное на военном шлюпе «Камчатка» (1822 г.) [8, 9, 10, 11, 12], а также другие исторические и литературные документы, в частности сочинение Петра Ивановича Рикорда, русского офицера, усилиями которого и был освобожден Головнин из японского плена [13].

Первым к литературному наследию Головнина проявил интерес детский писатель, журналист, участник Гражданской и Великой Отечественной войн Рувим Исаевич Фраерман (1891 – 1972 г.). В 1946 г. в соавторстве с П.Д. Зайкиным вышла его историко-биографическая повесть «Плавания Головнина».

Сам автор объяснил свой интерес очень просто: работая над историческими повестями для детей, он огорчался, что среди путешественников очень мало русских мореплавателей. «И виноваты в этом были не русские путешественники, а писатели, которые в то время почти совсем не писали для ребят о жизни наших учёных, географов и капитанов» [14].

Важно отметить, что возрождение имени Головнина состоялось в историко-культурном контексте советской эпохи, в период, когда по отношению к прошлому действовали мощные идеологические фильтры, и следует отдать дань писателю, обратившемуся к историческому наследию XIX в. В своем интервью Фраерман подчеркивает важность изображения русских путешественников, возрождения родной истории. Он связывает разные эпохи – СССР и Российскую Империю: «Меж тем, сколько удивительных приключений и подвигов <…> делают и сейчас советские люди, делали и в прошлом русские мореходцы, учёные и путешественники!» [14].

Нацеленность на детскую аудиторию определила стиль изложения, подбор персонажей, сюжетные ходы произведения. Повествование начинается с самого детства Головнина; автор вводит наглядные детали, объясняющие зарождение любви к морским путешествиям в детской душе: рассказывается, что В.М. Головнин «отдал душу морю» под влиянием детских путешествий по озеру и книг о героях-мореплавателях из античных мифов. Писатель вводит вымышленного литературного персонажа, друга детства В.М. Головнина – крестьянского мальчика Тишку, который следует за Головниным во всех его путешествиях. Детство главного героя состоит из нравоучительных сценок и приключений «Васьки» и «Тишки». Обусловлено это и направленностью произведения (повестью для детей), и тем, что Фраерману пришлось домысливать происходящее, так как об этом времени жизни В.М. Головнина практически не было достоверных источников.

Мальчик мечтает о путешествиях, спасает котят от шкуродера, совершает плавание на озере, взрослый Головнин храбро сражается в русско-шведской войне и исследует новые острова, заботится о матросах. Перед судьбоносным плаванием «Дианы» Головнин выступает перед своими подчиненными с речью, преисполненной патриотизма: ««Острова эти», – сказал Головнин, – коим мы, русские, дали имя Курильских, издавна наши. <…> Мы будем первыми мореходцами, которые это сделают. В том, друзья, наша задача, важная для науки и для отечества» [15].

Головнин у Фраермана – это, прежде всего, пример подрастающему поколению, патриот, храбрый герой, наделенный множеством положительных качеств. Как признается сам автор, он хотел дать юному читателю образец гражданского мужества и служения Отечеству. Его привлекла не история, а сам Головнин, герой, стоящий на первом плане повествования [14].

При изображении событий японского плена Фраерман, следуя за автобиографическими записками самого Головнина, показывает, что русским морякам, попавшим в плен, причиняет страдание не столько их бедственное положение, сколько страх остаться в японской тюрьме навсегда [15]. Свобода же выступает главной ценностью для русских моряков.

Эпоха у Фраермана служит своеобразной рамой, оттеняющей личность Головнина. Художник слова, Р.И. Фраерман помещает своего героя в контекст истории, изображает Головнина как часть исторических событий: «Вспоминая все это, Головнин и не знал, что той Москвы, которая рисовалась в его воображении, уже нет, что она сгорела» [15].

Находясь в плену у японцев, Головнин еще не знал о пожаре 1812 года, однако автор все равно упоминает это событие, чтобы подчеркнуть причастность Головнина к судьбе России, связать своего героя и его эпоху.

Реального Головнина и его товарищей японцы захватили из-за самовольных действий двух капитанов – Давыдова и Хвостова, которые сожгли японские поселения из-за нежелания восточного народа налаживать торговые контакты [8; 9; 10; 13]. Автор не дает конкретной оценки виновникам пленения, однако подчеркивает, что все события случились именно из-за самовольных действий Хвостова.

Книга Фраермана изобилует развернутыми описаниями природы с большим количеством эпитетов, эмоциональными рассуждениями; сильно в произведении лирическое и приключенческое начало. Развернутые пейзажные зарисовки являются своеобразным лейтмотивом повествования, они создают контраст природного «родного» ландшафта Востока и России. Пейзажи Р. И. Фраермана изобилуют «экфрастическими» деталями, создающими выразительные картины «родного» и «чужого миров». Эмоциональные, полные эпитетов описания природы выглядят особенно колоритными на фоне «скупых» пейзажей в книге самого Головнина.

Само произведение вышло более художественным и лирическим, чем роман В.М. Головнина. Художественность проявляется в обилии эпитетов и сравнений. «Нежный серебристый волос <…> был мягче шелка» [15].

В конце XX в. к теме Головнина обращается Юрий Владимирович Давыдов (1924 – 2002), автор, работавший в жанре исторической прозы.

Юность писателя пришлась на тяжелые военные годы: он воевал на Северном флоте как курсант военно-морского училища, после войны поступил на исторический факультет МГУ. Опыт морских сражений, образование историка и писательский дар определили направление дальнейшей литературной деятельности: Ю.В. Давыдов известен как автор исторических повествований об известных мореплавателях и морских путешествиях.

В 1968 г. вышла его книга «Головнин», вошедшая в серию ЖЗЛ. Автор привнес в текст произведения художественный размах: произведение наполнено развернутыми описаниями природы и портретами персонажей, эмоциональностью, психологизмом. Но вместе с тем книга Ю.В. Давыдова является и историческим исследованием. Автор провел серьезную работу по изучению

документов, использовал самые разные исторические источники – биографии Лисянского, Тревенена, Синявина, чтобы достоверно воссоздать быт эпохи начала XIX в., просматривал карандашные пометки в книгах, принадлежащих Головнину. Они помогают осветить исторические события с разных сторон, не только глазами главного героя. В поисках достоверных сведений писатель обращался за информацией на родину Головнина (так, его ценным информантом стал А.Ф. Щеголтников, проживший всю жизнь в Гулынках – родном местечке известного мореплавателя).

Ю.В. Давыдов не ограничивается историей только Головнина: он подробно воссоздает быт моряков Российской Империи рубежа XVIII – XIX вв. В этом ему помогают вставки с историческими персонами – их оценка исторических событий. Автор помещает читателя в исторический культурный контекст, рисует перед читателем яркую картину мира той эпохи. Обращаясь напрямую к тексту автобиографических книг мореплавателя, Давыдов с большой любовью и симпатией приводит фразы В.М. Головнина: «Цитирую Василия Михайловича Головнина с удовольствием, редко выпадающим на долю «цитатчика»» [16, с. 108].

Головнин в сочинении Давыдова благородный герой, отличие которого от его современников автор стремится подчеркнуть: «Справедливость, утверждал Василий Михайлович, справедливость требует, чтобы населенные части земного шара назывались так, как они именуются жителями, а не так, как их «обзовет» первый попавшийся пришелец» [16, с. 94]. Обращает внимание писатель-биограф и на разницу в «геополитических» взглядах Головнина и мореплавателей Н.И. Хвостова и Г.И. Давыдова. Если последние выступают жестокими поработителями северных народов, то Головнин – это путешественник и ученый, не терпящий жестокости по отношению к аборигенам Север: «Присваивать вольный народ себе в собственность есть дело крайне несправедливое!» [16, с. 99].

Ю.В. Давыдов делает акцент на этнической терпимости Головнина, его, говоря современным языком, толерантности и уважении к чужой культуре. Из автобиографической прозы Головнина он отбирает те фрагменты, которые в большей степени иллюстрируют эти качества. Японцы не предстают «антагонистами» главных героев, писатель показывает их душевность, доброту, порядочность, к русским пленникам они испытывают только сочувствие. Японский крестьянин относится к пленным русским так же, как крестьянин русский – к каторжникам, идущим в Сибирь [16, с. 109]. Мореплаватель Ю.В. Давыдов не рассматривает японцев как врагов и неоднократно подчеркивает это. ««Азиатская злобность» – категория европейской выделки» [16, с. 107].

Произведение Давыдова рассчитано на взрослую аудиторию, это биография, главная задача которой – познакомить читателя XX в. с русским капитаном века XIX. В самом произведении заметно личное отношение Давыдова. Он сам признается, что ощущает «некий долг», который заключается в том, чтобы правильно изобразить великого морского офицера «Не потому, что еще безусым сдувал в архивах «пыль веков», а потому, что знавал и любил старых морских офицеров» [16, с. 7].

Писателем-историком был и Иван Иванович Фирсов (род. в 1926 г.), автор исторических романов, посвященных жизни моряков и военным сражениям. Не понаслышке И.И. Фирсов знаком и с жанром биографии: он писал о Ю.Ф. Лисянском, Ф. Апраксине, Г. Свиридове, биографии которых выходили в серии ЖЗЛ. В 2002 году выходит произведение «Головнин. Дважды плененный». Уже в самом названии можно увидеть образ героя авантюрного романа, неоднократно сбегавшего из плена, читатель может понять, что его ждет динамическое, полное приключений повествование.

Фирсов начинает не с детства Головнина, как Давыдов и Фраерман, а с знакомства русских военных моряков и Джеймса Тревенена, которые готовятся к Камчатской экспедиции. Однако их желанию не суждено будет сбыться, начнется война, и Тревенен погибнет на корабле «Не тронь меня».

Эти события в каком-то смысле предвосхищают дальнейшие события: именно под командованием английского мореплавателя на этом корабле получил свое боевое крещение Головнин. Он же и отправится в ту поездку, о которой так мечтал Тревенен.

Как и Давыдов, Фирсов широко использует воспоминания современников Головнина, выражает признательность инженеру-кораблестроителю Унковскому Юрию Михайловичу за предоставление материалов из семейного архива. Воссоздавая эпоху, Фирсов пишет не только о Головнине. Вместе с историей русского мореплавателя, сначала кадета Морского корпуса, потом умудренного капитана разворачивается история его современников – Джеймса Тревенена, адмирала Нельсона, японского рыбака, случайно попавшего в Россию Дайокуя Кодаю. Параллельно с основной историей читателю рассказывается предыстория японско-российских контактов, русско-шведской войны.

Фирсов также создает своего Головнина, отличающегося от героев прозы Давыдова и Фраермана. Его Головнин – отважный путешественник, которого пугает спокойная жизнь. Если Головнин Р.И. Фраермана и Ю.В. Давыдова тоскует по Родине, по Москве и родным Гулынкам и больше всего боится, что не сможет вернуться обратно, то у И.И. Фирсова Головнин становится героем авантюрной прозы, искателем приключений, который не может жить спокойно, а родная деревня вызывает едва ли не отвращение: «Осенью Василий определился окончательно. Из корпуса ему нет ходу обратно в Гулынки. В пресную, постылую жизнь, в глухомань <…>… Только здесь он способен насытить неуемное стремление к знаниям, имеет возможность повидать иные миры и народы» [17].

Он уделяет большое внимание службе Головнина на флоте – этому посвящена первая часть биографического романа: Головнин показан как военный моряк, привыкший исполнять приказы и не боящийся смерти [17]. Динамика повествования в этой части достигается за счет изображения морских сражений.

Действия Хвостова и Давыдова получают у Фирсова смягченную оценку, они представлены «лихими офицерами» [17], которых чуть было ни заключили в тюрьму в Петербурге за свои действия, но вместо нее они отправились на передовую, чтобы искупить сделанное кровью в сражениях [17].

Биография Головнина, написанная Фирсовым, – это, прежде всего, приключенческое повествование о морских офицерах, он больше всех остальных исследователей уделяет внимание службе Головнина в военном флоте, описанию морских битв, драматичных событий. Вместе с тем это не повесть об одном герое, Фирсов рассматривает происходящее с разных сторон конфликта, капитан «Дианы» становится не единственным центром событий, но героем своей эпохи, частью одной большой истории.

Таким образом, представленный материал позволяет проследить многообразие возможностей биографического повествования. Биография как многоуровневое жанровое повествование позволяет представить историко-культурный материал в разных аспектах в зависимости от целевой аудитории, задач автора, требований современной культуры. Каждый из перечисленных авторов рассказывает историю Головнина, но при этом использует разные варианты повествования для достижения своей цели. Если у Р.И. Фраермана это историческая повесть для детей, у Ю.В. Давыдова – масштабное историческое исследование, то в сочинении И.И. Фирсова преобладают батальные сцены.

Материалом для всех трех биографий послужили биографические книги-сочинения Головнина, биографии и мемуары его современников, однако авторы по-разному, в соответствии с поставленными перед собой задачами, воссоздают облик Головнина и эпохи. Рассмотренный материал показывает, что биография как жанр научно-популярного изложения способна транслировать ценности прошлого в современную культурную среду.

Библиографический список

1. Бельчиков Н. *Пути и навыки литературоведческого труда.* Москва: Советская энциклопедия, 1975.
2. Лотман Ю.М. Биография – живое лицо. *Новый мир.* 1985; Выпуск 2: 228 – 236.
3. Лотман Ю.М. *Избранные статьи:* в 3 т. Таллин: Александра, 1992; Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры.
4. Агапитова Е.К. Влияние жанра античной биографии на жанр романа *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского.* 2017; Выпуск 2: 184 – 190.
5. Иванова Е.А. *Жанр «новой биографии» в творчестве Эмиля Людвига.* Диссертация … кандидата филологических наук. Иваново, 2014.
6. Вяземский П.А. *Фонвизин.* Санкт-Петербург: Типография Департамента Внешней Торговли, 1848.
7. Демченко А.А. Научная биография писателя как тип литературоведческого исследования (Статья первая). *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014; Выпуск 3: 52 – 61.
8. Головнин В.М. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. С приобщением Замечаний его о Японском Государстве и народе.* Санкт-Петербург: Морская типография, 1816; Ч. 1.
9. Головнин В.М. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. С приобщением Замечаний его о Японском Государстве и народе.* Санкт-Петербург: Морская типография, 1816; Ч. 2.
10. Головнин В.М. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. С приобщением Замечаний его о Японском Государстве и народе.* Санкт-Петербург: Морская типография, 1816; Ч. 3.
11. Головнин В.М. *Сочинения и переводы:* в 3 т. Санкт-Петербург: Морская типография, 1864; Т. 1.
12. Головнин В.М. *Сочинения и переводы:* в 3 т. Санкт-Петербург: Морская типография, 1864; Т. 3.
13. Рикорд П.И. *Записки флота капитана Рикорда о плавании его к Японским берегам в 1812 и 1813 годах и о сношениях с японцами.* Санкт-Петербург: Морская типография, 1816.
14. Фраерман Р.И. *Повесть о замечательном путешествии.* Available at: http://chto-chitat-detyam.ru/fraerman-golovnin.html
15. Фраерман Р., Зайкин П. *Жизнь и необыкновенные приключения капитан-лейтенанта Головнина, путешественника и мореходца.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=118552
16. Давыдов Ю.В. *Головнин.* Москва: Молодая гвардия, 1968.
17. Фирсов И.И. *Головнин: Дважды плененный:* Исторический роман. Available at: https://royallib.com/book/firsov_ivan/golovnin_dvagdi_plenenniy.html

References

1. Bel'chikov N. *Puti i navyki literaturovedcheskogo truda.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1975.
2. Lotman Yu.M. Biografiya – zhivoe lico. *Novyj mir.* 1985; Vypusk 2: 228 – 236.
3. Lotman Yu.M. *Izbrannye stat'i:* v 3 t. Tallin: Aleksandra, 1992; T. 1. Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury.
4. Agapitova E.K. Vliyanie zhanra antichnoj biografii na zhanr romana *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo.* 2017; Vypusk 2: 184 – 190.
5. Ivanova E.A. *Zhanr «novoj biografii» v tvorchestve `Emilya Lyudviga.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ivanovo, 2014.
6. Vyazemskij P.A. *Fonvizin.* Sankt-Peterburg: Tipografiya Departamenta Vneshnej Torgovli, 1848.
7. Demchenko A.A. Nauchnaya biografiya pisatelya kak tip literaturovedcheskogo issledovaniya (Stat'ya pervaya). *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2014; Vypusk 3: 52 – 61.
8. Golovnin V.M. *Zapiski flota kapitana Golovnina o priklyucheniyah ego v plenu u yaponcev v 1811, 1812 i 1813 godah. S priobscheniem Zamechanij ego o Yaponskom Gosudarstve i narode.* Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1816; Ch. 1.
9. Golovnin V.M. *Zapiski flota kapitana Golovnina o priklyucheniyah ego v plenu u yaponcev v 1811, 1812 i 1813 godah. S priobscheniem Zamechanij ego o Yaponskom Gosudarstve i narode.* Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1816; Ch. 2.
10. Golovnin V.M. *Zapiski flota kapitana Golovnina o priklyucheniyah ego v plenu u yaponcev v 1811, 1812 i 1813 godah. S priobscheniem Zamechanij ego o Yaponskom Gosudarstve i narode.* Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1816; Ch. 3.
11. Golovnin V.M. *Sochineniya i perevody*: v 3 t. Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1864; T. 1.
12. Golovnin V.M. *Sochineniya i perevody:* v 3 t. Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1864; T. 3.
13. Rikord P.I. *Zapiski flota kapitana Rikorda o plavanii ego k Yaponskim beregam v 1812 i 1813 godah i o snosheniyah s yaponcami.* Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1816.
14. Fraerman R.I. *Povest' o zamechatel'nom puteshestvii.* Available at: http://chto-chitat-detyam.ru/fraerman-golovnin.html
15. Fraerman R., Zajkin P. *Zhizn' i neobyknovennye priklyucheniya kapitan-lejtenanta Golovnina, puteshestvennika i morehodca.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=118552
16. Davydov Yu.V. *Golovnin.* Moskva: Molodaya gvardiya, 1968.
17. Firsov I.I. *Golovnin: Dvazhdy plenennyj:* Istoricheskij roman. Available at: https://royallib.com/book/firsov_ivan/golovnin_dvagdi_plenenniy.html

Статья поступила в редакцию 01.05.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00769

Volkova N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*
Dracheva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: kl@gasu.ru*

AFFIXOIDS AS TRANSITIONAL MORPHEMES IN THE WORD-FORMATION SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE. The article raises some problematic questions of the morpheme system of the modern Russian language associated with the definition of affixoids. The criteria for the allocation of affixoids in the scientific literature and the properties of these morphemes, which make it possible to qualify them as special, transitional morphemes in the word formation system are highlighted and analyzed. The authors of the article draw attention to difficulties in the study of this topic by philological students, which is due to the need to distinguish affixoids from homonymous roots in words with primordial affixoid elements. In general, the article substantiates the importance of the dynamic approach to the linguistic phenomena of a similar transitional type.

Key words: **morphem system, affixoid, prefixoid, suffixoid, homonymy of morphemes, transitional morphemes, syncretism of signs.**

Н.А. Волкова, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*
С.И. Драчева, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kl@gasu.ru*

АФФИКСОИДЫ КАК МОРФЕМЫ ПЕРЕХОДНОГО ТИПА В СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье поднимаются проблемные вопросы морфемики современного русского языка, связанные с определением аффиксоидов. Освещаются и анализируются критерии выделения аффиксоидов в научной литературе и свойства этих морфем, позволяющие квалифицировать их как особые, переходные морфемы в системе словообразования. Авторы статьи обращают внимание на трудности при изучении этой темы студентами-филологами, что обусловлено необходимостью отграничения аффиксоидов от омонимичных корневых морфем в словах с исконными и иноязычными аффиксоидными элементами. В целом в статье обосновывается важность динамического подхода к языковым явлениям подобного переходного типа.

Ключевые слова: **морфемика, аффиксоид, префиксоид, суффиксоид, омонимия морфем, морфемы переходного типа, синкретизм признаков.**

Актуальность темы данной работы обусловлена обращением к рассмотрению аффиксоидов как морфем переходного характера, значимых с точки зрения инвентаризации словообразовательных средств русского языка. Новизна статьи заключается в постановке некоторых проблем дидактического и методического характера и путей их решения при изучении подобных морфем в курсе словообразования современного русского языка в высшей школе. Объектом исследования являются морфемы переходного типа, предмет исследования – аффиксоиды и их формальные и семантические признаки. Цель исследования – обобщение на основе научной литературы семантической, структурной и деривационной специфики аффиксоидов и обращение к методическим аспектам изучения данной темы. В задачи статьи входит раскрытие статуса аффиксоидов в морфемной и деривационной системе, формулирование принципов выделения аффиксоидов и отграничения их от корней, демонстрация разработанных упражнений для обучающихся с целью практического закрепления представлений об аффиксоидах.

Вопрос об аффиксоидах как особом типе морфем стал выделяться в отечественном языкознании ещё в 50-х годах 20 века, однако до сих пор остаются спорные моменты, которые касаются прежде всего оснований вычленения аффиксоидов и их классификации. В академической «Грамматике русского языка» (1970 и 1980 годы), в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» (1990 г.) этот термин ещё не фигурировал, хотя отдельные исследования известных лингвистов обращали внимание на эти особые структурные компоненты сложных слов как свидетелей усиливающейся тенденции к аналитизму [1 – 4 и др.]. В статье Н.М Шанского указывалось, что «аффиксоиды представляют собой непроизводные или производные основы, выполняющие роль аффиксов. В соответствии с этим они всегда наблюдаются лишь в сложных словах, принадлежащих к той или иной регулярной словообразовательной модели» [1, с. 257].

В словаре-справочнике Е.А. Левашова (2009 г.) подчёркивается, что аффиксоиды «являются промежуточным, гибридным – аффиксально-корневым – словообразовательным компонентом сложных слов» [5, с. 3]. Наиболее полное определение находим у Ю.Н. Караулова: «Аффиксоид (от аффикс и греч. eidos вид) – это компонент сложного или сложносокращённого слова, повторяющийся с одним и тем же значением в составе ряда слов и приближающийся по своей словообразовательной функции (способностью образовывать новые слова с тем же компонентом) к аффиксу – суффиксу (для последних компонентов сложений) или префиксу (для первых компонентов) [6, с. 115]. В работах О.В Русаковой это явление в словообразовании было отмечено как языковая универсалия в славянских и неславянских языках, что вызвано общими закономерностями в развитии словообразовательных систем [7, с. 37; 8, с. 3].

В целом аффиксоидом считаются морфемы переходного типа, эти словообразовательные элементы занимают промежуточное положение между корневыми и аффиксальными морфемами. Они подобны аффиксам по своему свойству повторяемости и способности образовывать самостоятельный словообразовательный тип. Именно в этом смысле аффиксоиды близки аффиксам. Например, так ведут себя морфемы, составляющие вторую часть следующих сложных слов *книго**люб**, одно**люб**, правдо**люб**, цвето**люб**; животно**вод**, собако**вод**, овоще**вод**, счето**вод**, поле**вод**; море**ход**, дымо**ход**, тепло**ход**, везде**ход*** и т.п. Каждый такой аффиксоид формирует вполне самостоятельный, достаточно большой и продуктивный словообразовательный тип.

С одной стороны, выполняя функцию аффиксов, аффиксоиды не утрачивают свои смысловые связи с однокоренными словами. Для сравнения можно привести следующие примеры: в словах *снегоход, пешеход, вездеход, тихоход* чётко сохраняется лексическая семантика второй части сложного слова – от глагола ходить, с общим значением движения.

С другой стороны, подтверждением их аффиксальной функции служит возможность замены синонимичным суффиксом: *садо**вод** – садов**ник**, пушкино**вед** – пушкин**ист**, волно**образн**ый – волн**ист**ый, собако**вод** – собач**ий**.* Хотя отметим, что такие синонимы не всегда абсолютные, и этот критерий не является универсальным, он работает только у части слов, у других же слов с аффиксоидами в качестве синонимов выступают словосочетания: *змеевидный – похожий на змею, мужеподобная – похожая на мужчину* и т.д.

По поводу второго признака (присутствия аффиксальной функции) Н.М. Шанский в своё время отмечал: «В то же время вряд ли было бы правильным целиком отождествлять значение аффиксоида с семантикой соответствующего ему аффикса (ср., напр., славяновед – славист и т.д.). Помимо обобщённого словообразовательного значения аффикса у аффиксоида всегда чувствуются в семантике чисто лексические обертоны, обусловленные его корневым характером» [1, с. 260]. Тем самым, говоря о признаке аффикса, учёный опять же подчёркивал наличие «лексических обертонов» у таких морфем, что порой затрудняет квалификацию морфем с исконными корневыми элементами в качестве аффиксоидных. Тем не менее при достаточной дуальности признаков аффиксоидных морфем на основе различных исследований в 2009 году был создан словарь-справочник «Аффиксоиды русского языка» под редакцией Е.А. Левашова [5].

Итак, «аффиксоид представляет собой именно аффиксоид лишь тогда и до тех пор, когда и пока он используется и как корневая или основная, и как аффиксальная морфема, в последнем случае, хотя и имеющая обобщенно словообразовательную семантику аффиксов, но, тем не менее, соотносительную с лексическим значением корня или основы» [1, с. 259].

Аффиксоиды в словообразовательной науке делятся на две группы: суффиксоиды и префиксоиды. К суффиксоидам относятся корневые морфемы или основы слов, употребляющиеся в функции суффиксов (*тяжело**воз**, ните**видн**ый, ордено**носн**ый, шаро**образн**ый* и т.п.), а к префиксоидам относятся корневые морфемы, приобретающие функцию префиксов (***полу**месяц, **против**опожарный, **псевдо**учёный, **лже**наука* и т.п.). В научных трудах отмечается, что префиксоидов в русском языке значительно меньше, чем суффиксоидов.

В русском языке немало заимствованных иноязычных корней, которые также приобрели свойства аффиксоидов. В работе О.В. Русаковой отмечено, что «одним из первых этапов перехода иноязычного корня в аффиксоид является трансформация его значения при всё ещё чётком сохранении генетических и семантических связей с исконным словом» [7, с. 38]. В последние десятилетия активизируются такие иноязычные аффиксоиды, как *медиа-, евро-, арт-, веб-, -мейкер, блиц-, масс-, топ-, эко-, премиум-, гипер-, ультра-* и другие. Интересно, что некоторые такие морфемы могут выступать в разных словах одновременно в роли и префиксоида, и суффиксоида, например: *арт-клуб, арт-вечеринка, арт-студия* и *боди-арт, топ-арт, тех-арт* и т.д., что в очередной раз показывает переходность морфем такого типа.

Вычленение подобных иноязычных элементов в качестве аффиксоидов, на наш взгляд, производить легче, чем исконно русские морфемы, так как заимствованные аффиксоиды, как правило, не имеют корневых образований в русском языке. Такой корень есть только в иностранном языке, и поэтому отчётливее ощущается их функциональное тяготение к префиксу или суффиксу: ***псевдо**учёный* – ненастоящий (мнимый, ложный) учёный; ***вице-**губернатор* – заместитель губернатора (от лат. vice – взамен, вместо). Подобные иноязычные морфемы вступают в сложные конкурентные отношения с исконно русскими формантами (как с семантической, так и с функциональной точки зрения): *псевдо- / лже-, анти- / противо- , -фил / -люб* и др.

В практике преподавания морфемики современного русского языка в высшей школе при изучении этой темы дело осложняется тем, что в школьный курс русского языка термин «аффиксоид» не вводится, и понятие о такой морфеме не сформировано. Поэтому студентам, изучающим морфемику и словообразование, сложно перестроить свои представления о морфемном составе подобных слов и определять по-другому морфему, которая в школьной практике выделяется просто как один из корней в сложном слове, и даже поверхностный обзор аффиксоидов позволяет увидеть их неоспоримую связь с корнями. Именно этим дуальным сочетанием признаков двух морфем – корня и аффикса – отличается аффиксоид, и в самой его сущности заключается сложность дифференциации.

В этом случае, на наш взгляд, необходимо объяснять обучающимся, что словообразование – сравнительно молодой раздел языкознания, и некоторые вопросы требуют пристального внимания вследствие неоднозначности их трактовки в науке. Именно по причине этой неоднозначности такие вопросы не освещаются в школьном курсе морфемики русского языка либо затрагиваются поверхностно. В качестве аналогии можно привести пример с инфинитивной глагольной морфемой -ть, относительно которой в науке также нет единого мнения. Одни языковеды считают -ть окончанием (как правило, за этим следует школьное толкование морфемы), а другие – суффиксом (вузовское понимание), и вторая точка зрения аргументируется тем, что инфинитив – неизменяемая форма глагола, значит, в ней не может быть окончания.

Любая наука должна базироваться на системном и последовательном подходе к изучению явлений, и поэтому нельзя исключать из поля внимания подобные неоднозначные вопросы. Что касается понятия аффиксоида, то учёные на основе многолетних исследований относят его к языковым универсалиям, поэтому значимость изучения таких формантов ввузовском курсе морфемики и словообразования и понимание их роли как особых словообразовательных средств нельзя игнорировать, следуя принципу научности, системности и последовательности в обучении.

Для закрепления основных дифференциальных признаков аффиксоидов студентам можно предложить ряд упражнений.

Упражнение 1. Из приведённого ряда слов выделите такие, которые содержат аффиксоиды. Докажите свой выбор.

Корнеплод, самокат, авитаминоз, молоковоз, общедоступный, киноман, авиалиния, музыковед, антифашист, предплечье, сумасшедший, электроплуг, мимоходом, близлежащий, нижеподписавшиеся, сухожилие, заблаговременно, рассудится, стекломасса, автотранспорт, зоосад, собственноручно, капиталовложение, косогор, водопровод, арт-рокер, книголюб, микроавтобус, клинообразный.

Для доказательства наличия аффиксоида необходимо будет подобрать ряд слов, содержащих подобный элемент, например: **само**кат, **само**свал, **само**ед, **само**изоляция, **само**дур; молоко**воз**, водо**воз**, цементо**воз**, паро**воз,** тепло**воз** и т.п. Тем самым подтверждается критерий регулярности употребления и наличие словообразовательного типа. В этом случае можно также ввести соревновательный момент, ограничив время выполнения задания, а затем сравнить количество подобранных слов у обучающихся.

Упражнение 2. Найдите слова с иноязычными аффиксоидами. Выделите их, объясните значение аффиксоидов.

Экспресс-опрос, полиневрит, паранормальный, проформа, метеосводка, позавчера, гидроизоляция, пневмотормоз, пластмасса, зарплата, бензобак, псевдовалюта, зооферма, шоу-площадка, боди-арт.

Для ответа в этом случае подбираются синонимы иноязычного аффиксоида или развёрнутые словосочетания, а в доказательство также приводятся лексемы с аналогичной морфемой: **экспресс-**опрос – быстрый опрос (экспресс-поезд, экспресс-анализ, экспресс-издание); **поли**неврит – множественные поражения нервов (полиартрит, полиминерал, полимер); **пара**нормальный – отклоняющийся от нормы, сверх нормы, рядом с нормой, (параолимпийский, парапсихологический, парагрипп) и т.д.

Упражнение 3. Распределите прилагательные на 5 групп в зависимости от значения аффиксоида.

Работоспособный, стекловидный, кредитоспособный, ядоносный, плодородный, огнеупорный, зимостойкий, женоподобный, шарообразный, смехотворный, засухоустойчивый, хлебородный, животворный, смертоносный, обороноспособный, шишконосный.

В этом случае необходимо дифференцировать следующие 5 групп по значению: 1) «похожий на что-то», 2) «устойчивый по отношению к чему-то», 3) «создающий, созидающий что-то», 4) «содержащий, имеющий что-либо», 5) «обладающий каким-либо свойством».

Подобные упражнения помогут акцентировать внимание обучающихся как на формальных, так и на семантических признаках аффиксоидов, при этом семантический критерий развертываемости или неразвертываемости аффиксоида является достаточно универсальным диагностирующим средством, позволяющим отличить компонент сложения от аффиксоида.

Таким образом, аффиксоид – это понятие динамического подхода к языковым явлениям, это подвижный элемент морфемики языка, он выделяется при диахроническом подходе к языковым данным и характеризуется дуальностью признаков. Трудности усвоения этого словообразовательного явления студентами, обучающимися на филологических направлениях, связаны с двумя разносторонними причинами: во-первых, понятийно-терминологическим синкретизмом признаков аффиксоидов, во-вторых, дидактическими особенностями, обусловленными расхождением школьной трактовки подобных морфем и вузовской, основанной на научных изысканиях ведущих учёных по проблемным вопросам понятийно-терминологического характера. Именно поэтому изучение аффиксоидов в высшей школе должно опираться на принцип динамичности, синкретичности определённых языковых явлений. Их изучение даёт возможность увидеть последствия работы интралингвистических законов. Поскольку язык постоянно развивается, пытаясь гармонизировать свою структуру, при образовании новых слов аффиксоиды используются как готовые структурные элементы, причём в конечном итоге в качестве аффиксоида может выступать как корень, так и основа слова. Аффиксоид представляет собой определённую подсистему, тяготеющую к самоорганизации.

Библиографический список

1. Шанский Н.М. Аффиксоиды в словообразовательной системе современного русского литературного языка. *Исследования по современному русскому языку*. Москва: Издательство Московского университета, 1970: 257 – 271.
2. Лопатин В.В. Аффиксоид. *Русский язык: Энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1979: 26 – 27.
3. Тихонов А.Н. *Морфемно-орфографический словарь русского языка. Русская морфемика*. Москва: Школа – Пресс, 1996.
4. Минина Л.И. Заметки о русских аффиксоидах. *Дериватология и дериватография литературной нормы и научного стиля.* Владивосток, 1984: 185 – 192.
5. Левашов Е.А. От редактора. Козулина Н.А., Левашов Е.А, Шагалова Е.Н. *Аффиксоиды русского языка: Опыт словаря-справочника.* Санкт-Петербург: Нестор-История, 2009.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык: Энциклопедия*. Москва: Наука, 2008.
7. Русакова О.В. О принципах выделения аффиксоидов в деривационной системе русского языка. *Вестник Вятского государственного университета.* 2011: 37 – 40.
8. Русакова О.В. *Аффиксоиды в деривационной системе русского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Орёл, 2013.

References

1. Shanskij N.M. Affiksoidy v slovoobrazovatel'noj sisteme sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. *Issledovaniya po sovremennomu russkomu yazyku*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1970: 257 – 271.
2. Lopatin V.V. Affiksoid. *Russkij yazyk: `Enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1979: 26 – 27.
3. Tihonov A.N. *Morfemno-orfograficheskij slovar' russkogo yazyka. Russkaya morfemika*. Moskva: Shkola – Press, 1996.
4. Minina L.I. Zametki o russkih affiksoidah. *Derivatologiya i derivatografiya literaturnoj normy i nauchnogo stilya.* Vladivostok, 1984: 185 – 192.
5. Levashov E.A. Ot redaktora. Kozulina N.A., Levashov E.A, Shagalova E.N. *Affiksoidy russkogo yazyka: Opyt slovarya-spravochnika.* Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2009.
6. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk: `Enciklopediya*. Moskva: Nauka, 2008.
7. Rusakova O.V. O principah vydeleniya affiksoidov v derivacionnoj sisteme russkogo yazyka. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011: 37 – 40.
8. Rusakova O.V. *Affiksoidy v derivacionnoj sisteme russkogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Orel, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.06.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00770

***Demicheva N.A.**, postgraduate, Department of History of Russian Literature, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natadem@bk.ru*

OLD RUSSIAN WORKS ON THE ANNEXATION OF THE NORTH-WESTERN LANDS TO THE GRAND DUCHY OF MOSCOW: THE INFLUENCE OF THE PLACE OF CREATION OF THE WORK ON ITS CONTENT. The article examines the influence of the place of creation of the work on its content. The creation of the Old Russian "literary map" is promising in which there is various information about territorial distribution of Old Russian texts. On the example of works about the accession of the North-Western lands to the Moscow state, it is shown that the place of creation can have a decisive influence on how events represented, rhetorical techniques and means of artistic expression are used. Using the methods of historical-literary and comparative analysis, the author reveals differences in the ideology and poetics of Moscow, Novgorod and Pskov Chronicles about the Novgorod campaign of Ivan III in in 1471-1478, as well as differences in the Pskov and Moscow points of view on the accession of Pskov to Moscow, reflected in the chronicle texts.

*Key words***: Old Russian "literary map", Novgorod campaigns of Ivan III, Capture of Pskov, chronicles of 15-16 centuries.**

***Н.А. Демичева**, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, E-mail: natadem@bk.ru*

ДРЕВНЕРУССКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ О ПРИСОЕДИНЕНИИ СЕВЕРО-ЗАПАДНЫХ ЗЕМЕЛЬ К ВЕЛИКОМУ КНЯЖЕСТВУ МОСКОВСКОМУ: К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МЕСТА СОЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЕГО СОДЕРЖАНИЕ

В статье рассматривается влияние места создания произведения на его содержание, выделяется также такое перспективное направление, как создание «литературной карты» Древней Руси, в которой отражается различная информация о территориальном распределении древнерусских текстов. В статье на примере произведений о присоединении Северо-Западных земель к Московскому государству показывается, что место создания может оказывать определяющее влияние на то, как изображаются события, используются риторические приемы, средства художественной выразительности. С помощью применения методов историко-литературного и сопоставительного анализа выявляются отличия в идеологии и поэтике московских, новгородских и псковских летописных произведений о новгородских походах Ивана III 1471 – 1478 гг., а также различия псковской и московской точек зрения на присоединение Пскова к Москве в 1510 г., отраженных в летописных текстах.

Ключевые слова: **«литературная карта» Древней Руси, новгородские походы Ивана III, Псковское взятие, летописание XV – XVI вв.**

Категория пространства в художественных текстах может исследоваться в различных аспектах. В частности, значительное влияние на смысловую и поэтическую составляющие произведения может оказать место его создания. В связи с этим довольно популярным направлением в литературоведении является изучение «локальных текстов» [1; 2], которое началось с концепции «Петербургского текста», предложенной В.Н. Топоровым. Интерес ученых вызывает и литературная топография [3; 4]. Исследователи также уделяют внимание рассмотрению категории пространства в художественных произведениях, многие при этом оперируют понятием «хронотоп», введенным в инструментарий литературоведов М.М. Бахтиным [5].

Категория пространства имеет особое значение в древнерусской словесности, в частности передвижение персонажей в пространстве обладает символическим значением и коррелирует с «…перемещением по вертикальной шкале религиозно-нравственных ценностей, верхняя ступень которой находится на небе, а нижняя – в аду» [6, с. 297]. В связи с этим медиевисты нередко акцентируют внимание на семантике пространства и учитывают ее при анализе древнерусских произведений [6; 7].

Несмотря на то, что существуют отдельные исследования, в которых при изучении проблематики и поэтики древнерусских памятников учитывается место их создания [7; 8], эта проблема требует дальнейшего изучения. Одним из следствий этого является специфика преподавания древнерусской литературы на филологических факультетах. К данной проблеме привлек внимание А.А. Пауткин, отметивший, что до сих пор «традиционно при построении курса истории древнерусской литературы мы апеллируем к восприятию времени, но не пространства» [9, с. 121]. Перспективным является создание «литературной карты» Древней Руси, представляющей собой электронное пособие, в котором собрана и наглядно продемонстрирована информация о локализации текстов и книжных центров, а также другие сведения, связанные с территориальным распределением древнерусских произведений [9]. Такое пособие было бы полезно как студентам при прохождении курса древнерусской литературы, так и ученым-медиевистам.

В свою очередь, мы предлагаем в рамках «литературной карты» создать вкладку, где отражалось бы географическое распределение текстов, посвященных одним и тем же событиям (например, походу Игоря Святославича 1185 г., Куликовской битве и т.д.). В данном контексте важным является предварительное исследование посвященных одному и тому же событию произведений, для художественного мира которых значимо место их создания. Таких текстов довольно много было в XV – XVI вв., что связано с общественно-политической ситуацией в Древней Руси в указанный период. В это время происходит процесс собирания русских земель и формирование единого государства, что отразилось различным образом в официальных и независимых летописных сводах. На этой особенно-

сти летописей указанного периода как памятников общественной мысли акцентировал внимание Я.С. Лурье, который писал о «двух историях Руси XV века», обратив внимание на идеологические различия в сведениях летописных сводов XV – начала XVI вв. [10].

Присоединение Северо-Западных земель к Московскому государству получило особый резонанс, так как положило конец существованию республиканского устройства Новгородской и Псковской земель. В большинстве случаев с местом создания произведений, посвященных походам Ивана III на Новгород 1471, 1475 – 1476, 1477 – 1478 гг. и походу Василия III на Псков 1509 – 1510 гг., тесно связана политическая позиция их авторов и редакторов, что, в свою очередь, обусловливает то, как в них изображены события, создаются образы великих московских князей, новгородцев, псковичей, какие используются художественные приемы.

Отметим, что летописи представляют собой многослойный конструкт, переработанный из различных источников. В основе дошедших до нас списков летописей нередко можно вычленить более ранние летописные своды, положенные в их основу. По этой причине не стоит при анализе влияния места создания произведения на его содержание опираться только на место составления той или иной летописи, необходимо учитывать сложную историю текста изучаемых памятников. Например, источниками Новгородской летописи Дубровского являются как новгородское, так и московское великокняжеское летописания. С.Н. Азбелев видит в составителе свода 1539 г., лежащего в основе данной летописи, «…активного сторонника включения Новгорода и Новгородской земли в состав единого Русского государства, произошедшего за несколько десятилетий до составления летописи и имевшего огромное прогрессивное значение» [11, с. 220].

Ярким примером отличий в идеологии и поэтике произведений об одном и том же событии, которые обусловлены, в том числе местом создания и политической ангажированностью их автора, является отражение новгородского похода Ивана III 1471 г. в московских, новгородских и псковских летописях. Так, в текстах, созданных в Москве, проводится легитимизация действий Ивана III, подчеркивается справедливость похода великого князя, при этом используются юридические и религиозные аргументы.

Например, в «Московской повести о походе Ивана III Васильевича на Новгород», которая содержится уже в официальном Московском своде 1472 г. и в его составе попадает во многие летописи, отражающие московское великокняжеское летописание, утверждается, что московский князь имеет право на владение Новгородом: Новгородская земля называется отчиной Ивана III, имеются указания на преемственность власти над Новгородом от Рюрика до Ивана III: «За великого князя московского хотим по старинѣ, как было преже» [12, с. 284], «отчина есте моя, людие Новогородстии, изначала от дѣдъ и прадѣдъ наших, от великого князя Володимера, крестившего землю Русскую, от правнука Рюрикова, перваго великого князя в земли вашеи. И от того Рюрика даже и до сего дне знали есте одинъ род тѣхъ великых князеи, преже Киевъских, до великого князя Дмитрея Юрьевича Всеволода Володимерьского. А от того великого князя даже и до мене, род их, мы владѣемъ вами, и жалуемъ вас и бороним отвселе, а и казнити волны же есмь, коли на нас не по старинѣ смотрити начнете…» [12, с. 285]. При этом автор повести намеренно умалчивает о том, что новгородцы имели обычай приглашать и изгонять князей, а также обладали другими особыми правами и вольностями, которые признавали, в том числе, и московские князья.

Для выражения идеологических установок в данной повести используются такие приемы, как создание негативного образа новгородцев, характеризующихся отрицательными эпитетами («развратници», «злодейци», «противници… православию», «научени дьяволом», «горшѣе бѣсове… прелестници на погибель земли своей…»); создание положительного образа Ивана III как благочестивого князя; религиозное оправдание похода с помощью мотивов Божьей помощи (о новгородцах говорится: «…гоними гнѣвом божиимъ за свою их неправду и за отступление не токмо от своего государя, но и от самого господа бога» [12, с. 289]). В других московских текстах о присоединении Новгорода к Москве («Словеса избранна…», повесть «О брани на Новгород» и т.д.) используются схожие идеологические построения и художественные приемы.

Значительно отличается от московских текстов «Новгородская повесть о походе Ивана III Васильевича на Новгород», в которой отражен взгляд новгородца на события. В ней отсутствует политическое и религиозное оправдание действий Ивана III. В «Новгородской повести…» значительную роль играют мотивы наказания за грехи и покаяния новгородцев («…а все то Богу попущающу грѣхъ ради нашихъ» [13, с. 447], «Клятвы оубоявшеся, братіе, плоды покаанїа принесемъ» [13, с. 448]). В тексте отражены социальные и политические противоречия в Новгороде, но автор старается бесстрастно излагать события. Однако он сопереживает новгородским воеводам, выражает резко негативное отношение к предательству новгородца Упадыша с помощью использования риторических вопросов и восклицаний («Како не вострепета, зло мысля на Великiй Новъгородъ, не сытый лоукавъства?», «О, колика блага не памятивъ, недостаточное оума достиглъ еси!» [13, с. 448]).

Интересно, что в псковских летописях при описании конфликта между великим князем и новгородцами внимание сконцентрировано на том, что происходит с Псковом и псковичами. Ключевым эпизодом псковских текстов становится повествование о посольстве Москвы и Новгорода в Псков. Авторы данных текстов не имеют целью разобраться во внутренних разногласиях в Новгороде (как в «Новгородской повести…») или легитимизировать поход Ивана III (как это делается в московских текстах). Если новгородцы и осуждаются, то не за их политическое предательство, о котором идет речь в московских произведениях, а из-за внутренних противоречий Новгорода и Пскова. Авторы псковских текстов о данном событии выбирают несколько отстраненную манеру изложения, избегая чрезмерного восхваления московского князя или очернения новгородцев. Это обусловлено геополитическим положением Пскова: псковичи, с одной стороны, были зависимы от Москвы и вынуждены присоединиться к походу Ивана III на Новгород, с другой – стремились сохранить хорошие отношения с Великим Новгородом.

Включение Псковской земли в состав Московского государства также нашло широкое отражение в летописании XVI в. Как и в случае с присоединением Новгорода, оценка события значительно отличается в зависимости от того, где созданы соответствующие тексты. В «Повести о Псковском взятии» в Псковской I летописи выражается неоднозначное отношение автора-псковича к присоединению Пскова к Москве. С одной стороны, подчеркивается лояльное отношение к власти Василия III: Псков называется отчиной великого московского князя, подчинение псковичей воле московского князя представлено как добровольное. С другой стороны, присоединение Пскова к Москве преподносится как переломное событие, имевшее для многих псковичей (особенно знатных) трагические последствия. Это выражается, в том числе, с помощью лирического плача псковичей, построенного на образе из книги Иезекииля, актуализации мотива Божьего наказания.

В рассказе Псковской III летописи о присоединении Пскова к Москве наиболее радикально выражается негативная оценка включения Псковской земли в состав Московского государства, которое преподносится как результат насилия со стороны московского князя. Автор этого произведения формирует отрицательный образ Василия III, который изображается как нарушитель «старины» и с помощью цитат из «Толкового Апокалипсиса Андрея Кесарийского» даже сопоставляется с Антихристом («Зане же написано Пакалиспеи глава 54: пять бо цареи миноуло, а шестыи есть, но не оу бе пришелъ; шестое бо царство именоует в Роуси Скивскаго острова; си бо именоует шестыи, и седьмы по томъ еще, а осмыи антихристъ» [14, с. 225]).

В Московской повести о присоединении Пскова к Москве, в отличие от текстов в псковских летописях, псковичи наделены негативной характеристикой и изображены как преступники: «… его государское имя призираху и нечестно своим презорством и непослушанием держаху…» [15, с. 187]. Автор повести постоянно упоминает о внутренних раздорах жителей Пскова, что также способствует формированию негативного образа псковичей. В московской повести создается положительный образ великого московского князя как благочестивого христианина, возносящего молитвы Богу и подающего милостыню: «… помолясь живоначальнай Троицы, молебныя совершив, и монастыри, и священников, и нищих милостинею довольно учредив…» [15, с. 194]. Важным для автора повести было подчеркнуть нежелание великого московского князя прибегать к насилию. О возвращении Василия III в Москву он говорит: «… с великою победою без крови…» [15, с. 194].

Отметим также, что московские тексты о включении Северо-Западных земель в состав Московского государства отличаются от других текстов, посвященных этим событиям, тем, что в них больше внимания уделяется описанию передвижения в пространстве великих московских князей и московских войск: фиксируется большее количество географических пунктов, в которых они останавливаются; после окончания походов указывается на то, что великие московские князья покидают захваченные города и возвращаются назад в Москву. Вероятно, эта особенность московских текстов обусловлена восприятием пространства книжниками, находящимися в Москве: для них естественным завершением повествования о военном походе великого московского князя является описание его возвращения с победой в Москву. В некоторых случаях подробность фиксации перемещений великих московских князей и их войск в пространстве объясняется тем, что московские книжники могли иметь доступ к документам, составлявшимся при Иване III и Василии III в период присоединения Северо-Западных земель к Великому княжеству Московскому, а также, возможно, пользовались итенериариями, составленными во время походов.

Таким образом, место создания летописных текстов о присоединении Северо-Западных земель к Великому княжеству Московскому оказывает значительное влияние на содержание этих произведений, наиболее наглядными примерами этого являются различия в идеологии московских, новгородских и псковских летописных текстов, посвященных указанным событиям, а также некоторые особенности их нарративной и образной структуры.

Библиографический список

1. Баянбаева Ж.А. Локальный текст и его функции (на примере алма-атинского локального текста). *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Литературоведение. Журналистика. 2016; № 2: 77 – 84.

2. Киреева Н.В. «Амурский текст»: популярный роман в контексте культурной географии. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2018; № 5: 262 – 275.
3. Боронихина О.В. Опыт создания литературных карт в муниципальных библиотеках. *Библиосфера*. 2019; № 2: 83 – 87.
4. Пауткин А.А. Литературная топография пожарной Москвы. *Stephanos*. 2015; Т. 9, № 1: 10 – 16.
5. Юрьева О.Ю. Хронотоп повести В.Г. Распутина «Прощание с Матерой»: этнопоэтический аспект. *Проблемы исторической поэтики*. 2019; Т. 17, № 2: 289 – 313.
6. Лотман Ю.М. О понятии географического пространства в русских средневековых текстах. *Семиосфера*. Санкт-Петербург, 2000: 297 – 303.
7. Денисова И.В. Пространственно-временной образ Рязанской земли (на материале летописных источников). *Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина*. 2018; № 3 (60): 136 – 143.
8. Конявская Е.Л. Смоленские Ростиславичи и их летописцы: к проблеме смоленского летописания. *Древняя Русь. Вопросы медиевистики*. 2019; № 1 (75): 98 – 99.
9. Пауткин А.А. Специфика средневековой книжной культуры и «литературная карта» Древней Руси. *Горизонты прочтения: Историко-филологические заметки и размышления*. Москва, Санкт-Петербург, 2017: 121 – 130.
10. Лурье Я.С. *Две истории Руси XV века: Ранние и поздние, независимые и официальные летописи об образовании Московского государства*. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1994.
11. Азбелев С.Н. Две редакции новгородской летописи Дубровского. *Новгородский исторический сборник*. Новгород, 1959; Выпуск 9: 219 – 228.
12. *Полное собрание русских летописей*. Москва, Ленинград, 1949; Т. XXV.
13. *Полное собрание русских летописей*. Ленинград, 1925; Т. IV, Ч. 1, Выпуск 2.
14. *Полное собрание русских летописей*. Москва, 2000; Т. V, Выпуск 2.
15. Масленникова Н.Н. *Присоединение Пскова к русскому централизованному государству.* Ленинград, 1955: 185 – 194.

References

1. Bayanbaeva Zh.A. Lokal'nyj tekst i ego funkcii (na primere alma-atinskogo lokal'nogo teksta). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2016; № 2: 77 – 84.
2. Kireeva N.V. «Amurskij tekst»: populyarnyj roman v kontekste kul'turnoj geografii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2018; № 5: 262 – 275.
3. Boronihina O.V. Opyt sozdaniya literaturnyh kart v municipal'nyh bibliotekah. *Bibliosfera*. 2019; № 2: 83 – 87.
4. Pautkin A.A. Literaturnaya topografiya pozharnoj Moskvy. *Stephanos*. 2015; T. 9, № 1: 10 – 16.
5. Yur'eva O.Yu. Hronotop povesti V.G. Rasputina «Proschanie s Materoj»: `etnopo`eticheskij aspekt. *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 2019; T. 17, № 2: 289 – 313.
6. Lotman Yu.M. O ponyatii geograficheskogo prostranstva v russkih srednevekovyh tekstah. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg, 2000: 297 – 303.
7. Denisova I.V. Prostranstvenno-vremennoj obraz Ryazanskoj zemli (na materiale letopisnyh istochnikov). *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S.A. Esenina*. 2018; № 3 (60): 136 – 143.
8. Konyavskaya E.L. Smolenskie Rostislavichi i ih letopiscy: k probleme smolenskogo letopisaniya. *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki*. 2019; № 1 (75): 98 – 99.
9. Pautkin A.A. Specifika srednevekovoj knizhnoj kul'tury i «literaturnaya karta» Drevnej Rusi. *Gorizonty prochteniya: Istoriko-filologicheskie zametki i razmyshleniya*. Moskva, Sankt-Peterburg, 2017: 121 – 130.
10. Lur'e Ya.S. *Dve istorii Rusi XV veka: Rannie i pozdnie, nezavisimye i oficial'nye letopisi ob obrazovanii Moskovskogo gosudarstva*. Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 1994.
11. Azbelev S.N. Dve redakcii novgorodskoj letopisi Dubrovskogo. *Novgorodskij istoricheskij sbornik*. Novgorod, 1959; Vypusk 9: 219 – 228.
12. *Polnoe sobranie russkih letopisej*. Moskva, Leningrad, 1949; T. XXV.
13. *Polnoe sobranie russkih letopisej*. Leningrad, 1925; T. IV, Ch. 1, Vypusk 2.
14. *Polnoe sobranie russkih letopisej*. Moskva, 2000; T. V, Vypusk 2.
15. Maslennikova N.N. *Prisoedinenie Pskova k russkomu centralizovannomu gosudarstvu.* Leningrad, 1955: 185 – 194.

Статья поступила в редакцию 01.07.20

УДК 821.161.1791.43.01; 77.041.7; 77.047 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00771

Evdokimova O.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: eolga8805@gmail.com*

Terzhevik M.M., *BA student, international project specialist, St. Petersburg State Unitary Enterprise "St. Petersburg Information and Analytical Centre" (St. Petersburg, Russia), E-mail: terzhevik@gmail.com*

BEZHIN MEADOW AS A UNIVERSAL IMAGE OF THE RUSSIAN WORLD (LITERARY CLASSICS, 20TH CENTURY CINEMA, 21TH CENTURY PHOTOGRAPHY). Through the analysis of classical literary work of the 19th century, cinema of the 20th century, photo album of the 21st century it the authors discover that a universal image of the Russian world – Bezhin meadow – has arisen and is continuing to develop in Russian culture. The image is based on Turgenev's philosophy of nature and a complex synthesis of words and images. It is shown that the concept of the unity of the world (nature and man) embodied in the story of I.S. Turgenev is inherited in the A.G. Rzheshevsky script. This concept determines unique poetics of the scripts chronotope and emphasizes its qualities of "everywhere" and "always". S.M. Eizhenshtein bases his film on the A.G. Rzheshevsky script and depicts Bezhin meadow in the reminiscence field of holy history. A.P. Khoroshilova starts with the specific picturesqueness of the Turgenev story, the synthesized image of S.M. Eisenstein on new historical material and in new visual forms implements the idea of the unity of the Russian world by resolving the conflict between man and nature, everyday and eternal. This is the process of forming an image in Russian culture, the universality of which manifested itself and increased in its movement from era to era and is fixed in the well-known name "Bezhin Meadow".

Key words: **I.S. Turgenev, S.M. Eisenstein, A.G. Rzheshevsky, A.P. Khoroshilova, Bezhin Meadow, literature, cinema, photography, universal image of Russian world.**

О.В. Евдокимова, *д-р филол. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: eolga8805@gmail.com*

М.М. Тержевик, *бакалавр, специалист по международным проектам, Санкт- Петербургское государственное унитарное предприятие «Санкт-Петербургский информационно-аналитический центр», г. Санкт-Петербург, E-mail: terzhevik@gmail.com*

БЕЖИН ЛУГ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ОБРАЗ РУССКОГО МИРА (ЛИТЕРАТУРНАЯ КЛАССИКА, КИНЕМАТОГРАФ XX ВЕКА, ФОТОГРАФИЯ XXI ВЕКА)

На материале классического литературного произведения XIX века, кино XX века, фотоальбома XXI устанавливается, что в русской культуре возник и развивается универсальный образ русского мира – Бежин луг. В основе образа лежат тургеневская философия природы и синтез слова и изображения. Доказано: воплощенная в рассказе И.С. Тургенева концепция целостности мира (природы и человека) наследуется в сценарии А.Г. Ржешевского и определяет оригинальную поэтику хронотопа, наделенного качествами «везде» и «всегда». С.М. Эйзенштейн, опираясь на сценарий А.Г. Ржешевского, изображает Бежин луг уже в реминисцентном поле Священной истории. А.П. Хорошилова, отталкиваясь от специфической картинности тургеневского рассказа, синтезированного изображения С.М. Эйзенштейна, на новом историческом материале и в новых визуальных формах реализует идею целостности русского мира в снятии конфликта между человеком и природой, бытовым и бытийным. Таков процесс формирования в русской культуре образа, универсальность которого проявлялась и возрастала в его движении от эпохи к эпохе и закрепилась в известном всем наименовании «Бежин луг».

Ключевые слова: **И.С. Тургенев, С.М. Эйзенштейн, А.Г. Ржешевский, А.П. Хорошилова, Бежин луг, литература, кино, фотография, универсальный образ русского мира.**

Рассказ И. С. Тургенева «Бежин луг» был написан в 1851 году, опубликован в журнале «Современник» и впоследствии вошел в цикл «Записки охотника». Текст повествует о быте крестьянских детей – заблудившийся ночью охотник набредает на сидящих у костра ребятишек, стерегущих табун и рассказывающих друг другу страшные истории о русалках, леших и «прочей нечисти». Многие годы господствовало мнение о том, что цикл Тургенева «Записки охотника» – сугубо реалистическое произведение, представляющее собой картину и критику крепостнических нравов, «сборник» по народной демонологии. Данный подход не изжил себя по сей день. Вместе с тем в других видах искусства в разное время происходило преломление, развитие, переосмысление идей и поэтики тургеневского «Бежина луга», что позволяет говорить об универсальности образа, созданного в нём.

Поэтика «Записок охотника» напрямую связана с философией природы Тургенева. Проблема соизмеримости природы и человека в творчестве писателя является центральной. В работах историка культуры, философа М.О. Гершензона и богослова В.В. Зеньковского она рассмотрена глубоко. Так, Гершензон замечает, что писатель остро переживал понимание того, что в масштабах природы «личность – ничто, лишь брызги кипящего потока» [1, с. 56]. Трагедия тургеневских героев, с точки зрения философа, заключалась в том, что понимание собственной «метафизической ничтожности» не избавляет человека от желания быть личностью, а, став ею, человек оказывается «раздвоенным», теряет единство с природой [там же, с. 56 – 62]. По мнению Зеньковского, Тургенев, с одной стороны, был «отравлен» осознанием безразличия природы к человеку, а с другой, «чувствовал таинственную логику в бытии, чувствовал жизнь природы, ее обращенность именно к человеку» [2, с. 291].

Тургеневская философия природы во многом формировалась в «Записках охотника». Писатель воспринимал жизнь крестьян чрезвычайно приближенной к жизни природной. Цикл, как говорит Гершензон, лишен драматичности, «пламенных вспышек» и «черных теней» [1, с. 68]. Тон повествования обусловливает и характер изображения действующих лиц – крестьяне Тургенева близки к «животному миру». «Между ними, – пишет философ, – как в больших зоологических садах, стелются луга, шумят вершинами рощи, текут речки – та же природа, только там человекообразная, а здесь растительная. <…> Всюду великое разнообразие форм, но одинаковое бытие во всех и один общий закон» [там же, с. 70 – 71]. Подобную мысль высказывает тургеневед Ю.В. Лебедев, говоря о том, что лучшие герои Тургенева являются человеческой «кристаллизацией» природных стихий, их органичным продолжением, а не просто изображением на фоне пейзажа [3, с. 59 – 60]. Лебедев отмечает, что при чтении «Записок охотника» возникает ощущение, будто «Тургенев долго и пристально вглядывается в трепетный образ природы, вслушивается в шепот трав, в голоса насекомых и птиц, прежде чем природа «явит» перед ним человека» [там же], поэтому герои цикла не приходят, а неожиданно возникают, появляются перед рассказчиком и читателями. Само «чудо явления» придает им «эпическую увековеченность» и «природную чистоту» [там же]. На эти особенности также указывал Б.М. Эйхенбаум, говоря о том, что «каждый рассказ – своего рода картинка, с заставкой и концовкой», в которой «отдельные фигуры медленно выступают из этого общего фона и медленно исчезают в широком просторе русских полей» [4, с. 7]. Лебедев отмечает также свойственную эпическому мироощущению характерную черту цикла, придающую ему «эпическое дыхание», – ощущение «взаимного родства всего живого» [3, с. 60 – 62]. Важно отметить, что философская тема взаимосвязи природы и человека, по мнению Лебедева, решается не только в «космическом варианте», но и обнаруживает свою неотделимость от русской темы, так как мера причастности к природе, чувство единства с ней для Тургенева являются «высшим выражением общенационального» и, следовательно, «общечеловеческого чувства России» [там же]. Этот эффект национальной сопричастности достигается, в том числе, благодаря пейзажным лейтмотивам, связанным с определенными героями цикла [там же, с. 62 – 63].

Все сказанное выше о поэтике «Записок охотника» в полной мере можно отнести к «Бежину лугу». Лебедев пишет, что этот рассказ – «живой художественный организм с динамичным, стремительно развивающимся сюжетом», источником которого оказывается природа [5, с. 74]. В самом начале рассказа разливающаяся «кротким румянцем» утренняя заря вызывает в памяти образы героев цикла, обладающих «поэтическим складом души» [там же]. Солнце изображено всесильным божеством, излучающим жизнь, одухотворяющим, просветляющим мир, пронизывающим всё вокруг «трогательной кротостью» и облегчающим земледельцу уборку хлеба [там же, с. 74 – 75]. Тургенев изображает солнце, следуя народной традиции и тем самым пробуждает «застывшие в языке народные предания и поверья, легко касается мифологических первооснов народной памяти» [там же, с. 75]. В описании ночи есть «отголоски» представлений славян о божестве мрака, который был враждебен божеству света и сотворен разрушительной нечистой силой. Лебедев, ссылаясь на французского критика Мельхиора де Вогюэ, замечал, что в «цлуге» Тургенев «заставил говорить землю, прежде чем заговорили дети, и оказалось, что земля и дети говорят одно и то же» [цит. по: 9, с. 75]. Природа же и наталкивает мальчиков у костра на фантастические сюжеты – их фантазия не бесплотна, не удалена от земли в область абстрактных мистических сфер [3, с. 70]. Ю.М. Прозоров писал о том, что Тургенев, поэтизируя этнографический материал, «не вносит в него своих эстетических понятий и вкусов, не делает его «дистиллированным»», и «народные предания и поверья оказываются неотделимы от своего практического обихода, от своей живой среды» [6, с. 18 – 19]. Исследователь приводит слова Н.Я. Берковского, который называл этот тургеневский приём попыткой «захватить вместе с растением также и землю при его корнях» и говорит, что в «Бежине луге» воплотилась не столько первобытная религиозность крестьянского сознания, сколько «народные представления о возможностях преодоления законов материального естества», что выводит к мысли о наличии «метафизических глубин» в народной жизни [там же]. Природа «темным и чистым небом» требует признания своего царственного превосходства, а «вслед за кратковременными страхами и тревогами летняя ночь несет людям мирный сон и успокоение» [3, с. 69 – 72]. Так формируется в «Записках охотника» тургеневская философия природы – всесильной по отношению к человеку. Р.Ю. Данилевский обращает внимание на «удивительное соединение движения и покоя, которое чувствуют мальчики, вглядываясь в «Божьи звёздочки» [7, с. 11].

Пейзажи и «событийные» части «Бежина луга» обнаруживают неделимость. Природа хранит память о человеке – пейзажные лейтмотивы связаны с героями цикла, а описание природы у Тургенева развивается «в русле национальных мифопоэтических традиций» [5, с. 75]. Человек, в свою очередь, изображен «кристаллизацией» природных стихий, а его быт неотделим от живой среды, от природы. Важно обратить особое внимание на то, что природа является источником движения, активным участником событий – сюжетный ряд «синхронизирован» с циклическими процессами природы, со сменой времени суток, подчинен ей. Ю.М. Лотман утверждает, что циклическое время свойственно текстам мифологическим. Ученый обращает внимание на их важную особенность, связанную с цикличностью – тенденцию к отождествлению различных явлений действительности, установление единства между ними, иными словами, недискретность топологического мира мифа [8, с. 221 – 222].

Наличие в поэтики «Бежина луга» особенностей, отсылающих к мифу, «метафизических глубин», связанных с осознанием целостности мира, является основой для возникновения универсального образа русского мира, который впоследствии актуализировался в других видах искусства.

В 30-е годы прошлого века сценарист и драматург А.Г. Ржешевский написал сценарий под названием «Бежин луг», который был посвящен коллективизации и истории убийства Павлика Морозова. В качестве режиссера картины выступил С.. Эйзенштейн. Во время съемочного процесса фильм неоднократно переделывался, и в конечном итоге пленка была уничтожена. Все что осталось – это срезанные с пленки кадры, из которых киновед Н.И. Клейман и режиссер С.И. Юткевич составили фотофильм [9, с. 166]. История создания фильма «Бежин луг» наиболее подробно рассмотрена в работах киноведа В.В. Забродина. Анализируя документы, исследователь приходит к выводу о том, что фильм, переделывавшийся много раз на протяжении двух лет, был запрещен по причине внимания его создателей к форме, активности библейских аллюзий, следовательно, политической несостоятельности. [10, с. 242 – 282].

Сценарист первого варианта картины Ржешевский в мемуарах «О себе» пишет о том, что решил поместить историю Павлика Морозова в места «Бежина луга» Тургенева и создать на его материале своего рода обобщение. Ржешевский признается, что всегда любил природу и находил корни русского народа именно в деревне. Рассказ русского классика он называет одним из самых поразительных в цикле [11, с. 65 – 67]. Однозначно обозначить причину, по которой Эйзенштейн заинтересовался сценарием, сложно. Наиболее существенными представляются версии, по которым режиссера привлекла необычная форма сценария и возможность создания на его основе иносказательного универсального сюжета.

«Бежин луг» Ржешевского содержит большое количество цитат – описаний природы – из «Бежина луга» Тургенева. Фрагменты текста из рассказа встречаются около 15 раз – в начале сценария и ближе к его концу, зачастую они видоизменены. Сценарист объясняет вольность в обращении с тургеневским текстом необходимостью подчинения его «сценарной фразе». Изображение места действия Ржешевский начинает с цитаты-фрагмента («В такие дни жар бывает иногда весьма силен, иногда даже «парит» по скатам полей; но ветер разгоняет, раздвигает накопившийся зной, и вихри-круговороты – несомненный признак постоянной погоды – высокими белыми столбами гуляют по дорогам через пашню. В сухом и чистом воздухе пахнет полынью, сжатой рожью, гречихой; даже за час до ночи вы не чувствуете сырости. Подобной погоды желает земледелец для уборки хлеба... [12, с. 86 – 87]). Описание «прекрасного июльского дня» у Тургенева восходит к национальным мифопоэтическим представлениям о первородном, гармоническом начале мира. Сценарист продолжает описание своими словами, вводя уточняющие детали (избы, «пугливо карабкающиеся по склонам холмов»; «копошащиеся маленькие водяные мельницы»; женщину, прихлопывающую в решето рукой, «как в бубен»; ступу, «в которой, как пишется в сказках, летали по ночам ведьмы» [13, с. 17 – 18] и т.д.). Ржешевский выстраивает пейзаж в русле мифопоэтического мышления, прибегая к приемам сравнения и олицетворения, мифологизирует «живую среду» и выводит мифопоэтическое из подтекста прямо в текст. Мир человеческий, как и мир природный, изображается сценаристом особым образом, обнаруживает в себе черты первоначальности, извечности. Неслучайно киновед Е.Я. Марголит говорил о том, что Ржешевский всегда показывает не историческую или повседневную реальность, а «легендарную надреальность», находящуюся не «здесь» или «там», а только «везде» и «всегда», что «то самое «где-то», рассматривавшееся неизменно как

доказательство риторичности и абстрактности поэтики Ржешевского, на самом деле представляет собой точную характеристику его мира, точное измерение его хронотопа» [14, с. 55 – 56].

Покажем, как такого эффекта достигает Ржешевский, взяв за основу рассказ Тургенева. Сценарист описывает запущенный парк, сломанные ураганом деревья, разрушенные дома Тургенева и его брата. «Мужик» рассказывает о том, что был спален дом брата Тургенева, и на экране в качестве надписи появляется первое предложение из «Бежина луга»: «Был прекрасный июльский день, один из тех дней…» [12, с. 86]. После цитаты, которой начинается рассказ «Бежин луг», изображается мальчик-пионер и пейзаж, окружающий его, Ржешевский рисует словами Тургенева (сценарист пишет: «…и думается мне, что мы не нагрешим, если, описывая погоду этого дня, расскажем чуть-чуть о ней прекрасными словами Ивана Сергеевича Тургенева» [13, с. 21]). Ржешевский создает тот же идеалистический пейзаж с мирно всплывающим «лучезарным солнцем», с почти не трогающимися с места облаками, которые, как острова, разбросаны по «бесконечно разлившейся реке» [там же]. Разрушительные силы времени рядом с природным постоянством оказываются незначительными. Сценарист продолжает развивать «величественные панорамы ландшафта этих прекрасных мест»: почти «не изменившиеся за столетие деревушки, с обязательной маленькой церковкой», «домишки», некоторые из которых «напоминают столетнего, дряхлого и совершенно разрушенного старика» [там же, с. 23 – 24]. На фоне одного из «домишек» изображается сидящий под образами «мужичонка», «похожий на знаменитого врубелевского «Пана»» [там же].

Далее следуют сцены (с убитой матерью Степка, попытка самосуда, разгром кулаками церкви и т.д.), не окруженные цитатами из Тургенева, однако сценарист напоминает о тургеневском «Бежине луге», говоря о том, что «погода была в этот день точно такая же, как и сто лет назад» [там же, с. 31]. Ржешевский соединяет «тургеневские» реалии с идеологически противоположными явлениями его современности и, тем самым, еще сильнее универсализирует образ Бежина луга.

Фрагменты из тургеневского описания ночи появляются ближе к концу сценария («Эта безлунная ночь <…> была всё так же великолепна, как и прежде...» [12, с. 104]; «Бесчисленные золотые звезды, казалось, тихо текли все, <…> глядя на них, вы как будто смутно чувствовали <…> безостановочный бег земли...» [там же, с. 100]). Именно эти описания сопутствуют эпизодам, в которых к умирающему Степку с «громадными букетами цветов» подходят дети, оказавшийся бессильным доктор. Пейзаж после смерти Степка сценарист практически полностью создает словами Тургенева («…полились <…> по широкому мокрому лугу <…> сперва алые, потом красные, золотые потоки молодого, горячего света...» [там же, с. 105]). «Торжественная и царственная» ночь постепенно сменяется зарей, происходит восстановление природного равновесия. В этот пейзаж Ржешевский вводит изображение детей на вышках, начальника политотдела, идущего по дороге, несущего на руках убитого Степка [13, с. 106]. Позади него сценарист изображает «бесчисленных детей» и «отдохнувший табун», которые выступают как часть пейзажа, провозглашающего продолжение жизни. Так в сценарии воплощается почти тургеневское понимание природы как величественной силы, сложного единства человека и природы, целостности бытия.

О присутствии или отсутствии в фильме Эйзенштейна мотивов тургеневского «Бежина луга» мнения критиков разнятся. Киновед В.В. Забродин отмечает, что режиссер от них отказался [15, с. 259]. В.Б. Шкловский же обращает внимание на то, что в «Бежином луге» Ржешевского и Эйзенштейна «есть воспоминания о «Бежином луге» Тургенева, есть русская природа, воспринятая русскими детьми» [16, с. 189]. О.А. Ковалов, киновед и историк кино, замечает, что тема покорения природы, распространявшаяся в кино в 30-е годы, Эйзенштейну вообще чужда. Исследователь считает, что режиссер в картине изображает среднерусскую природу «Бежина луга» «милостивой» и «неравнодушной» [17, с. 351]. Историк советского кино Л.К. Козлов, анализируя первые кадры фильма, говорит, что они создавали обобщенный образ русской земли [9, с. 167].



Рис. 1. Один из первых кадров картины С.М. Эйзенштейна «Бежин луг» (1935 – 1936)

Изображая советскую деревню, Эйзенштейн пошел дальше сценариста – персонажей режиссер наделил библейскими чертами. Так, в фильме ребенок обретает черты божества новозаветного, а начальнику политотдела придаются качества, внешность и поступки библейского праведника [10, с. 251]. Основная коллизия – убийство отцом-кулаком предавшего его сына-пионера – побуждает вспомнить библейскую историю о жертвоприношении Авраама [18, с. 146 – 147]. Однако Эйзенштейн трактует библейский сюжет специфически. Конфликт режиссер видит сквозь призму национального опыта, поэтому отец наделен и языческими чертами, а сын – чертами новозаветными [19]. Центральная сцена – разгрома церкви – в фильме интерпретируется как «праздник созидания», так как храм, в которым укрылись кулаки, оказывается, по своей сути, языческим, и, согласно железной логике культурной модели, колхозники смотрятся здесь героями Священного писания [14, с. 238]. Эйзенштейн развивает намеченный в сценарии образ русского мира, восходящий к рассказу Тургенева «Бежин луг», придает ему еще более вселенский характер.



Рис. 2. Сцена убийства отцом Степка из к/ф С. М. Эйзенштейна «Бежин луг» (1935 – 1936)

На этом опыты обращения к «Бежину лугу» со стороны авторов, выбравших визуальные пути осмысления русского мира, не заканчиваются. В 2005 году фотограф Анастасия Хорошилова выпустила фотоальбом под названием «Бежин луг», в который вошли фотоснимки, сделанные ею во время исследовательских экспедиций в «постсоветские» деревни. В основу своего проекта фотограф положила тургеневские «Записки охотника» (в первую очередь рассказ «Бежин луг»), одноименный фильм Эйзенштейна, а также «тургеневский» роман В.Г. Сорокина «Роман». Все они, по мнению автора фотоальбома, созданы в противоречивые периоды истории России и посвящены жизни человека «на земле» [20, с. 8 – 12].

Хорошилова отмечает отсутствие у нее цели «задокументировать» конкретную историческую и социально-политическую ситуацию, а также отсутствие желания найти окончательные ответы на вопросы, волновавшие Тургенева и Эйзенштейна. Во время одного из путешествий фотограф поняла важную для своего проекта вещь: «и Орловщина, описанная Тургеневым в “Записках охотника”, и другие провинциальные углы страны немного претерпели изменений в своей сути» [там же]. Автор фотоальбома отмечает «бесконечный духовный потенциал» русских крестьян и «генетически усвоенную любовь к земле», которая позволяет им жить. Цель её проекта – вновь сделать знакомыми и различимыми лица этих людей [там же].

Фотоальбом состоит из 72 фотографий, на которых изображены портреты жителей российских деревень, предметы их быта, а также окружающие их пейзажи. Несмотря на то, что Хорошилова свои творческие интенции не связывает с тургеневскими, метод ее работы с изображением согласуется с поэтикой «Записок охотника». Куратор и главный редактор «Художественного журнала» В.А. Мизиано в статье «Россия, которую мы не теряли» пишет, что «освещение в работах ясное и ровное, лишенное минора и мажора», а «персонажи на фотографиях не “схвачены врасплох”, а позируют перед объективом, <…> их позы лишены какой-либо навязанной драматургии, они не выпадают из зафиксированного на фотографии строя повседневности, хабитуса» [21, с. 6 – 7].

Подтвердим данный тезис, анализируя изображения из фотоальбома. Так, на одной из фотографий мы видим жительницу деревни, сидящую на кровати и окруженную предметами своего обихода. Героиня находится посередине кадра и, тем самым, упорядочивает, «гармонизирует» пространство вокруг себя. Её фигура не просто не «выпадает» из своего предметно-пространственного уклада, а

организует его. Предметы быта, в свою очередь, имеют ярко выраженный «природный» характер. Речь, конечно, идет не об их происхождении, а о принципиальной неделимости быта и природы в сознании человека, которая проявляется даже в элементах декора. Так, вышивка на ковре, висящем на стене, представляет собой детально проработанный горный пейзаж с оленями на переднем плане. Покрывало, на котором сидит женщина, содержит орнамент из цветов. Таких фотографий в фотоальбоме немало – варьируется возраст героев, предметы, их окружающие, но важным остается целостность мира и снятие конфликта между человеком и природой.



Рис. 3. Мария Ивановна, Хлуднево, Калужская область, Россия, 2004 г.
(из фотоальбома А.П. Хорошиловой «Бежин луг»)

Обратимся к изображениям, на которых человек отсутствует. На одной из фотографий мы видим полуразрушенное здание, как будто «вырастающее» из деревьев. Как верно отметил Мизиано, освещение, цветовая палитра, которые выбрала фотограф, лишены драматичности. Фотография не несет никакого оттенка сожаления о произошедших с «памятником культуры» трансформациях. Не возникает диссонанса и при взгляде на изображение, на которой идеалистический «тургеневский» пейзаж заслонен памятником Великой Отечественной войны.

Такой же эффект возникает при взгляде на снимки, представляющие другие культурные «сдвиги». На нескольких фотографиях альбома запечатлены красные углы. Обратившись к одной из них, мы увидим красный угол, состоящий из иконы и плакатов-репродукций с картин эпохи Возрождения в окружении пластиковой бутылки и пластиковых цветов. Несмотря на очевидные противоречия культурных кодов, предметы быта не конфликтуют между собой и создают целостную и гармоничную картину жизни русского человека в деревне.

Как и в «Записках охотника» Тургенева, единство между фотографиями альбома Хорошиловой образуется органично. Глядя на них, можно допустить, что фотографии были сняты в одном месте и в один день, хотя каждая имеет свои «координаты», а именно имя человека, изображенного на фотографии,



Рис. 4. Богородица, Смоленская область, Россия, 2004 г.
(из фотоальбома А.П. Хорошиловой «Бежин луг»)



Рис. 5. Хлуднево, Калужская область, Россия, 2004 г.
(из фотоальбома А.П. Хорошиловой «Бежин луг»)

или же наименование населенного пункта, в котором она была сделана, а также область и год создания. Подписи к снимкам, данные в конце книги, образуют однородный «топографический» список, который «стирает» пространственные границы и создает единое поле изображения.

У текста русской литературной классики, фильма Эйзенштейна, сценария Ржешевского, фотоальбома Хорошиловой своя поэтика. Деятели советского кинематографа и фотограф по-разному видят произведение Тургенева, однако во всех описанных случаях тургеневский «Бежин луг» позволяет авторам выйти за рамки конкретно-исторического подхода, что подтверждает мысль о том, что Тургенев создал не просто классическое произведение в рамках реалистического направления, а текст, обладающий потенциалом для возникновения на его основе универсального образа русского мира.

Библиографический список

1. Гершензон М.О. *Мечта и мысль Тургенева*. Москва: Товарищество «Книгоиздательство писателей в Москве», 1919.
2. Зеньковский В.В. Миросозерцание И.С. Тургенева. *Русские мыслители и Европа.* Москва: Республика, 1997: 287 – 300.
3. Лебедев Ю.В. *«Записки охотника» И.С. Тургенева*. Москва: Просвещение, 1977.
4. Эйхенбаум Б.М. Вступительный очерк. *Записки охотника*. Петроград, 1918: III – VIII.
5. Лебедев Ю.В. *В середине века: Историко-литературные очерки*. Москва: Современник, 1988.

6. Прозоров Ю.М. В поисках русской идентичности. Национальный характер в «Записках охотника» И. С. Тургенева. *Спасский вестник*. 2017; № 25: 5 – 28.
7. Данилевский Р.Ю. Реальности Бежина луга. *Спасский вестник*. 2004; № 10: 7 – 14.
8. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
9. Козлов Л. Современность на экране. *История советского кино:* в 4 т. Под редакцией Х.Н. Абул-Касымовой и др. Москва: Искусство, 1973; Т. 2.
10. Забродин В.В. К истории постановки «Бежина луга». Монтаж документов. *Киноведческие записки*. 2008; № 87: 242 – 282.
11. Ржешевский А.Г. О себе. *Жизнь. Кино*. Москва: Искусство, 1982.
12. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. Москва: Наука, 1979; Т. 3.
13. Ржешевский А.Г. *Бежин луг: Киносценарий*. Москва: Кинофотоиздат, 1936.
14. Марголит Е.Я. *Живые и мертвое: заметки к истории советского кино 1920 – 1960-х годов*. Санкт-Петербург: Мастерская «Сеанс», 2012.
15. Забродин В.В. *Эйзенштейн: кино, власть, женщины*. Москва: Новое литературное обозрение, 2013.
16. Шкловский В.Б. Об Александре Ржешевском и его трудной судьбе. *За 60 лет: Работы о кино*. Москва: Искусство, 1985: 183 – 190.
17. Ковалов О.А. Символы времени. *Эйзенштейн: pro et contra: Сергей Эйзенштейн в отечественной рефлексии*. Санкт-Петербург: РХГА Пальмира, 2017; Т. 1: 349 – 358.
18. Клейман Н.И. Эйзенштейн, «Бежин луг» (первый вариант): культурно-мифологические аспекты. *Формула финала: Статьи, выступления, беседы*. Москва: Эйзенштейн–центр, 2004:130 – 152.
19. Марголит Е.Я. *Почто на закланье отдаешь? Чапаев*. Available at: https://chapaev.media/articles/2043
20. Хорошилова А. *Бежин луг*. Москва: Трилистник, 2005.
21. Мизиано В.А. Россия, которую мы не теряли. *Бежин луг*. Москва: Трилистник, 2005: 5 – 7.

References

1. Gershenzon M.O. *Mechta i mysl' Turgeneva*. Moskva: Tovarischestvo «Knigoizdatel'stvo pisatelej v Moskve», 1919.
2. Zen'kovskij V.V. Mirosozercanie I.S. Turgeneva. *Russkie mysliteli i Evropa*. Moskva: Respublika, 1997: 287 – 300.
3. Lebedev Yu.V. *"Zapiski ohotnika" I.S. Turgeneva*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
4. `Ejhenbaum B.M. Vstupitel'nyj ocherk. *Zapiski ohotnika*. Petrograd, 1918: III – VIII.
5. Lebedev Yu.V. *V seredine veka: Istoriko-literaturnye ocherki*. Moskva: Sovremennik, 1988.
6. Prozorov Yu.M. V poiskah russkoj identichnosti. Nacional'nyj harakter v «Zapiskah ohotnika» I. S. Turgeneva. *Spasskij vestnik*. 2017; № 25: 5 – 28.
7. Danilevskij R.Yu. Real'nosti Bezhina luga. *Spasskij vestnik*. 2004; № 10: 7 – 14.
8. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2014.
9. Kozlov L. Sovremennost' na `ekrane. *Istoriya sovetskogo kino:* v 4 t. Pod redakciej H.N. Abul-Kasymovoj i dr. Moskva: Iskusstvo, 1973; T. 2.
10. Zabrodin V.V. K istorii postanovki «Bezhina luga». Montazh dokumentov. *Kinovedcheskie zapiski*. 2008; № 87: 242 – 282.
11. Rzheshevskij A.G. O sebe. *Zhizn'. Kino*. Moskva: Iskusstvo, 1982.
12. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. Moskva: Nauka, 1979; T. 3.
13. Rzheshevskij A.G. *Bezhin lug: Kinoscenarij*. Moskva: Kinofotoizdat, 1936.
14. Margolit E.Ya. *Zhivye i mertvoe: zametki k istorii sovetskogo kino 1920 – 1960-h godov*. Sankt-Peterburg: Masterskaya «Seans», 2012.
15. Zabrodin V.V. *`Ejzenshtejn: kino, vlast', zhenschiny*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2013.
16. Shklovskij V.B. Ob Aleksandre Rzheshevskom i ego trudnoj sud'be. *Za 60 let: Raboty o kino*. Moskva: Iskusstvo, 1985: 183 – 190.
17. Kovalov O.A. Simvoly vremeni. *`Ejzenshtejn: pro et contra: Sergej `Ejzenshtejn v otechestvennoj refleksii*. Sankt-Peterburg: RHGA Pal'mira, 2017; T. 1: 349 – 358.
18. Klejman N.I. `Ejzenshtejn, «Bezhin lug» (pervyj variant): kul'turno-mifologicheskie aspekty. *Formula finala: Stat'i, vystupleniya, besedy*. Moskva: `Ejzenshtejn-centr, 2004: 130 – 152.
19. Margolit E.Ya. *Pochto na zaklan'e otdaesh'? Chapaev*. Available at: https://chapaev.media/articles/2043
20. Horoshilova A. *Bezhin lug*. Moskva: Trilistnik, 2005.
21. Miziano V.A. Rossiya, kotoruyu my ne teryali. *Bezhin lug*. Moskva: Trilistnik, 2005: 5 – 7.

Статья поступила в редакцию 25.06.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00772

Kagantseva O.S., *postgraduate, Far Eastern Federal University, Head of ID (Foreign Language), Branch of Nakhimov Naval School (Vladivostok, Russia), E-mail: kagantsevaos@mail.ru*

HYPHENATED COMPOSITES METAPHORICITY AND IMAGERY IN THE POLITICAL BRITISH AND AMERICAN MEDIA DISCOURSE. The political papers persuasive discourse aims to manipulate public opinion. There is an increasing need for new linguistic means to influence the audience. Such means are hyphenated composites. Readers can find a great number of them in American and British political press. The hyphenated composites implicate additional meanings, values, images and evaluation in a bright manner. The composites in election articles represent a certain connotation only in their context. The political British and American media discourse is full of hyphenated composites created in the military terminology context. The author investigates the metaphor model "politics is war" expressed by hyphenated composites as the most productive one.

Key words: **hyphenated composite, pragmatic potential, connotation, metaphor model, image.**

О.С. Каганцева, *аспирант, Дальневосточный федеральный университет (ВИ ШРМИ), филиал НВМУ, Владивостокское ПКУ, г. Владивосток, E-mail: kagantsevaos@mail.ru*

МЕТАФОРИЧНОСТЬ И ОБРАЗНОСТЬ ДЕФИСНЫХ КОМПОЗИТОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НОВОСТНЫХ ГАЗЕТ БРИТАНИИ И США

Задача персуазивного дискурса политических новостных газет – манипулировать общественным мнением. Следовательно, возрастает потребность в новых языковых средствах, способных влиять на аудиторию и образно, и аксиологически. Такими средствами являются дефисные композиты, обилие которых наблюдается в текстах предвыборной тематики в американских и британских новостных газетах. В тексте дефисный композит не только выполняет номинативную функцию, но и активно используется за счет оценочного содержания. Выражая оценку происходящих событий, дефисный композит является эффективным приемом воздействия на читателя и манипулирования его сознанием. Основная часть дефисных композитов в статьях по предвыборной тематике несет определенную коннотацию, получая ее исключительно в контексте. Политический дискурс британских и американских СМИ наполнен дефисными композитами, созданными на основе или в контексте военной терминологии. В нашем исследовании мы выделяем метафорическую модель «политика – это война» как наиболее продуктивный источник современной политической метафоры, которую выражают дефисные композиты.

Ключевые слова: **атрибутивный дефисный композит, прагматический потенциал, коннотация, метафорическая модель, образ.**

Исследование функционального аспекта словообразования предполагает изучение продуктивных словообразовательных моделей с учетом прагматических факторов. Политический дискурс печатных СМИ характеризуется значительным прагматическим потенциалом, который выражают дефисные композиты. Данные конструкции передают объемную информационную нагрузку в кратких выражениях.

Политический персуазивный дискурс печатных СМИ рассматривается нами как сложное коммуникативное явление, основная задача которого – конструиро-

вание общественного мнения ради управления данным обществом. Поэтому он должен быть понятен широкому кругу читателей и быстро реагировать на любые события общественной жизни.

Продукт политического дискурса печатных СМИ – газетный текст – наиболее ярко проявляется в текстах на общественно-политические темы [10; 11; 12]. Следовательно, возникает необходимость исследования возникновения и употребления специфических средств речевой манипуляции на лексическом уровне. Достигая наивысшей степени актуализации в политическом дискурсе печатных СМИ, атрибутивные дефисные композиты и графически, и образно, и аксиологически воздействуют на целевую аудиторию. ***Rough-and-tumble campaign/ single-payer-or-bust purity test/ 24-hour news/10-minute drive / 14th-century palace/ two-mile strip/ five-minute walk/ part-time prime minister/ tried-and-true technique/ stay-at-home mom/ post-Brexit-vote rise/ dandruff-flecked-sport-coat-crooked-specs-flyaway-hair blur of the man.***

Актуальность данного исследования представляется в выявлении специфики функционирования дефисных композитов в медиатекстах политических новостей. Поэтому *исследование проводится на материале* новостных статей политической направленности в Британии «The Guardian», «The Independent», и США «The Washington Times», «The Los Angeles Times», «The New York Times». Важным критерием отбора материала послужило время его опубликования – периоды предвыборной гонки в США и общенародных голосований Британии (2014 – 2016 и 2018 – 2020 гг.).

Избранный ракурс изучения функционирования дефисного композита в персуазивном дискурсе СМИ позволяет проводить его на основе достижений таких лингвистических дисциплин, как словообразование и семантика.

Семантические процессы в композите имеют многосторонний характер, в них отражаются явления, происходящие в словарном составе языка и способствующие его совершенствованию и непрерывному развитию как полифункциональной системы [7]. При этом в рамках дискурсивно-прагматической парадигмы интересно рассмотреть, какие основные образы и метафорические модели они реализовывают в персуазивном дискурсе новостных газет.

Атрибутивный дефисный композит не имеет четкой дефиниции, классификации и терминологического инвентаря. Ученые, стараясь определить статус феномена дефисного комплекса в разных языках, прибегают к различным терминам [3; 5; 6; 8; 9; 14]. Однако композит является наиболее общим обозначением. В рамках нашего исследования мы рассматриваем данные конструкции как атрибутивные дефисные композиты, которых объединяет оформление через дефис. Поэтому вслед за О.В. Николаевой атрибутивный композит определяется нами как «прагматически обусловленная целостность оформленных через дефис двух и более лексем, употребленных в функции препозитивного определения к существительному» [5, с. 146].

В нашей работе мы выделяем понятийную сферу «Война» как наиболее продуктивный источник современной политической метафоры, которую выражают дефисные композиты. Это образы борьбы, войны, боя, битвы, баталии. Единицы военного дискурса активно используются в медийном пространстве с целью создания дополнительной экспрессии. Политический дискурс британских и американских СМИ наполнен дефисными композитами, созданными в контексте военной терминологии. ***Civil-rights crusader/ Trump-type attack/ nine-percentage-point victory/ Commonwealth-born veterans/ pro-Obama forces/ no-frills campaign/ do-or-die state / half-dozen campaign/ door-knocking campaign/ re-election campaign/ hard-won freedom/ tow-bit dictator/tin-pot dictator.***

Участники предвыборных агитационных кампаний представляются нам на поле битвы. В политическом сражении происходит борьба за власть, где есть победители и проигравшие. Они борются за голоса электората, позиционируя других врагами. «Военная метафора актуализирует сразу несколько мишеней манипуляции: она симплифицирует ассоциативный ряд сообщения посредством представления готового образа (порог доступности), вызывает негативные базовые эмоции (страх), заставляет работать инстинкт самосохранения» [2].

Приведем пример из газеты “The New York Times” от 6 марта 2020 г. ***Warren put her faith in on-the-ground campaigning…*** Уоррен вложила всю свою силу убеждения в кампании на местах. Военный термин кампания используется для придания дефисному композиту ***on-the-ground*** коннотации борьбы. ***On-the-ground campaigning*** – ***сражение на передовой***. Вообще в политических медиатекстах дефисных композитов с campaign очень много. Например, ***door-knocking campaign, half-dozen campaign***, ***re-election campaign, week-long campaign.*** Некоторые из них вошли в узус (***door-to-door campaign*** – кампания по агитации избирателей по месту жительства).

Еще один пример, в котором сам дефисный композит создает образ войны в политическом контексте. King of ***divide-and-conquer*** – король стратегии «разделяй и властвуй». Отсыл к тактике создания противоречий и разногласий между сторонами для контроля над ними римских полководцев вызывает ассоциации с развернутой, хорошо продуманной политической стратегией победителя. В русской версии компонент ***conquer (завоевывать)*** представлен как ***властвуй,*** что нейтрализует образ.

Отдельно хотелось бы отметить композит ***boots-on-the-ground***. В военной терминологии фраза boots on the ground обозначает активные наземные войска, которые сражаются непосредственно в зоне боевых действий. В политическом дискурсе идиома активно используется в политике для обозначения добровольцев, которые делают повседневную работу по агитации населения (совершают телефонные звонки, обходят квартиры, раздают листовки). Атрибутивный дефисный композит ***boots-on-the-ground*** полюбился политикам и часто используется в медиатекстах.

При образовании в политическом дискурсе СМИ дефисных композитов, несущих образ войны, взаимодействуют сразу две области: война и политика. Дефисный композит в сочетании с контекстуальным окружением вербализует понятия из сферы политики и военного дела. Например, …***cease-fire pose interesting questions.*** Дефисный композит ***cease-fire*** разворачивается в военный термин to cease fire (прекратить огонь). А относящееся к нему словосочетание pose interesting questions **–** поднимать интересные вопросы.

Обратимся еще к примеру: ***head-to-head debate/ one-on-one debate.*** Дефисный композит ***head-to-head/ one-on-one*** несет коннотацию схватки, но относится к лексеме debate – дебаты. В борьбе за всеобщее благополучие и мир политики используют военные образы и метафоры.

Обратимся к примерам дефисных композитов, несущих образ войны благодаря своему контексту.

Trump and his allies are seizing on China's role in the spread of the novel coronavirusas a vehicle to launch ***a full-throated attack*** *on presumptive Democratic nominee Joe Biden (Washington Post). – Трамп и его союзники ухватились за роль Китая в распространении нового коронавируса как средства для начала полномасштабной атаки на предполагаемого кандидата от Демократической партии Джо Байдена.*

…he (Trump) ***attacked Wuhan-style lockdowns*** *(New York Times). – Он выступил против строгой изоляции в стиле Уханя.*

…some key republican leaders have embraced the type of restrictions being targets while powerful ***grass-roots mobilizing groups*** *have not embraced the protests (New York Times). … – некоторые ключевые республиканские лидеры приняли тип ограничений, в то время как мощные низовые мобилизующиеся группы не поддержали протесты.*

Метафорическое использование единиц военного дискурса привело к милитаризации персуазивного дискурса СМИ. Военные номинации в политическом дискурсе становятся основами достаточно ярких метафор. Таким образом, военные единицы, представленные в медийном пространстве, создают композиты-военные метафоры, которые обладают агрессивной природой и являются мощным средством экспрессии. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что дефисные композиты, выражающие образ войны, создают метафорическую модель «политика – это война».

Так как политика является областью активной конкурентной борьбы, своеобразной спортивной ареной для состязаний своих сильнейших представителей, отмеченный семантический компонент оказывается наиболее значимым при языковом описании рассматриваемой сферы. Следовательно, можно говорить, что дефисные композиты, несущие образ спорта, создают еще одну основную метафорическую модель «политика – это спорт».

Рассмотрим возможности данной метафорической модели в современном британском и американском персуазивном дискурсе.

Дефисные композиты передают идею соперничества при помощи спортивной терминологии. То или иное политическое явление получает метафорическую образность за счет использования спортивной терминологии в составе самого композита или его контекстуального окружения. ***Advice-resistant president/ conference-cum-campaign rally/ momentum-changing victory/ two-man race/ double-digit advantage/ 24-point advantage/ rally-around-the-leader bump/ the racecommander-in-chief moments/ all-but-certain Democratic challenger/ leading during…a rally-around-the- flag moment/ hitting 77-yer-old Biden/ long-term emission-reduction targets/ mid-centure targerts/ mid-centure goals.***

Противостояние двух политических деятелей четко выражается в исключительно спортивной формулировке: ***eight-month sprint/ rally-around-the- flag/ zero-sum game/ front-runner status/ pro-choice voting record/ eight-month sprint/ general-election race***. Существование жесткой конкурентной борьбы в предвыборный период подчеркивается при сравнении действий политиков с участниками гонки: ***conference-cum-campaign rally/ two-man race/ rally-around-the-leader bump/ rally-around-the- flag moment.***

Традиционно в англоязычных культурах президентские выборы концептуализируются как состязания в скорости. Вообще предвыборная гонка является устоявшимся образом. Президентские выборы представляются как гонка, забег за право стать президентом. Как правило, термины ***rally*** или ***race*** являются либо одним из компонентов дефисного композита, либо входят в его контекстуальное окружение.

В данных примерах метафоричность приобретается дефисным композитом за счет использования спортивной терминологии как компонента самого композита. *…self-described wartime president leading during what might have been a* ***rally-around-the-flag moment*** *(Washington Post). – Самопровозглашенный президент военного времени, лидирующий во время того, что могло быть моментом*

ралли за флаг. Сравнение политической борьбы со спортивным соревнованием усиливается глаголом ***lead*** *(лидировать).*

(Trump) pick fights with the media in front of millions of viewers who tune into his nightly news ***conference-cum-campaign rally*** *(Washington Post). – Устраивает драки со СМИ перед миллионами зрителей, которые включают его ночную пресс-конференцию в рамках предвыборной гонки.*

…with his poll numbers fading after a ***rally-around-the-leader bump****…(New York Times)… – …с его падающим рейтингом после неудачи на ралли за звание лидера…* Спортивная терминология используется в самом дефисном композите для сравнения предвыборного периода с состязанием, гонкой. При этом, образ гонки подчеркивает существительное, к которому относится дефисный композит (***bump –*** столкновение, удар).

В следующих примерах метафоричность дефисному композиту придает контекст.

Trump's ***all-but-certain Democratic challenger*** *in the fall, Joe Biden. (Washington Post). – Безусловный соперник Трампа от демократов этой осенью, Джо Байден.*

*(Trump)…****hitting 77-yer-old Biden*** *on his mental acuity (Washington Post). – Делая выпады насчет сообразительности (остроты ума) 77-летнего Байдена.*

*…and general-****election race*** *against President Trump (Washington Post). – …и всеобщая предвыборная гонка против президента Трампа.*

…Bernie Sanders in what has become ***two-man race*** *(Washington Post). – Что стало гонкой двух кандидатов.*

…helped propel Biden to a ***momentum-changing victory*** *in South Carolina (Washington Post). – …помог Байдену одержать решающую победу в Южной Каролине.*

Однако наибольший прагматический потенциал достигается в случае, когда удается соединить в одном композите два гипеобраза. *Trump's advisers have seen an advantage in the frozen-in-time state of the* ***racecommander-in-chief moments****. (New York Times). – Советники Трампа увидели преимущество в застывшем во времени состоянии главкома гонки.* Как мы видим, Трамп сравнивается автором с главнокомандующим предвыборной гонки. В дефисном композите ***racecommander-in-chief*** помимо явно спортивной метафоры лидера предвыборной гонки наблюдается отсыл к военному образу верховного главнокомандующего государства. Таким образом, Трамп предстает перед читателями как неоспоримый лидер своей страны. Фигура главы государства рассматривается как вершина пирамиды власти, имеющая благодаря своему положению возможность непосредственно управлять политическим процессом.

Активность дефисных композитов, выражающих образ спортивной игры в персуазивном дискурсе СМИ, связана с представлением об игре как о состязании. В политическом дискурсе именно спортивная метафора позволяет наиболее емко выразить идею соперничества, акцентируя внимание на моменте личных возможностей игрока.

Экспрессия и образность атрибутивных дефисных композитов реализуется в данных метафорических моделях. Однако «военные» метафоры обладают в большинстве своем негативной, ироничной оценочностью, что связано с прагматической функцией политических медиатестов обоих дискурсов. При этом метафора возникает за счет использования атрибутивного дефисного композита исключительно в его контекстуальном окружении.

Итак, к числу наиболее продуктивных источников современной политической метафоры относятся понятийные сферы «Война» и «Спорт». В политическом дискурсе печатных СМИ дефисные композиты создают две основные метафорические модели: «политика – это война» и «политика – это спорт». При этом метафора возникает за счет использования композита и его контекстуального окружения. Однако статьи по предвыборной тематике в американских газетах отличаются более частым эксплуатированием образа войны. Обилие военных метафор в политическом дискурсе СМИ объясняется тем фактом, что такие метафорические модели являются выразительным средством политического соперничества. Дефисный композит, несущий образ войны, реализует в персуазивном политическом дискурсе экспрессивность и воздействует на читателя. Тем самым дефисный композит-метафора выполняет прагматическую функцию в данном дискурсе.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва, 1990.
2. Боброва Г.Н., Роменский В.А. Метафоры в речи политиков в письменном и синхронном переводе (на материале выступлений В.В. Путина). *Филологические науки*. 2017; № 3: 930 – 933.
3. Мещерякова-Клабахер В.А. *Атрибутивные конструкции как средство характеристики антропонима в текстах немецких СМИ*. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/atributivnye-konstruktsii-kak-sredstvo-harakteristiki-antroponima-v-tekstah-nemetskih-smi
4. Никитина К.В. Речевая манипуляция как предмет лингвистического исследования. *Вестник Башкирского университета*. 2006; Т. 11, № 4: 104 – 106.
5. Николаева О.В. Прагматический потенциал атрибутивных композитов в американском массмедийном дискурсе по предвыборной тематике. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. 2016; Ч. 3, № 9 (63): 146 – 149.
6. Николаева О.В., Терехова Е.В. Прагматика перевода на русский язык дефисных композитов из британского и американского политического дискурса. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017; № 2: 129 – 142.
7. Омельченко Л.Ф. Английская композита: структура и семантика. Автореферат … доктора филологических наук. Available at: http://cheloveknauka.com/angliyskaya-kompozita-struktura-i-semantika#ixzz6NkpYYuar
8. Радомская Л.А. Существительные-юкстапозиты украинской терминологии с синонимическими компонентами. *Мир языков: ракурс и перспектива*. 2015 Available at: http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/4973
9. Спиридонов А.В. Функционирование окказиональных дефисных комплексов в романе В. Аксенова «Редкие земли». *Филология и культура*. 2013; № 1 (31): 105 – 109.
10. Трофимова Н.А. *Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ*: монография. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2008.
11. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия:* учебное пособие. Москва: Флинта; Наука, 2006.
12. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*: учебное пособие. Москва: Флинта; Наука, 2006.
13. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: http://www.thefreedictionary.com
14. *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

References

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva, 1990.
2. Bobrova G.N., Romenskij V.A. Metafory v rechi politikov v pis'mennom i sinhronnom perevode (na materiale vystuplenij V.V. Putina). *Filologicheskie nauki*. 2017; № 3: 930 – 933.
3. Mescheryakova-Klabaher V.A. *Atributivnye konstrukcii kak sredstvo harakteristiki antroponima v tekstah nemeckih SMI*. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/atributivnye-konstruktsii-kak-sredstvo-harakteristiki-antroponima-v-tekstah-nemetskih-smi
4. Nikitina K.V. Rechevaya manipulyaciya kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2006; T. 11, № 4: 104 – 106.
5. Nikolaeva O.V. Pragmaticheskij potencial atributivnyh kompozitov v amerikanskom massmedijnom diskurse po predvybornoj tematike. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. 2016; Ch. 3, № 9 (63): 146 – 149.
6. Nikolaeva O.V., Terehova E.V. Pragmatika perevoda na russkij yazyk defisnyh kompozitov iz britanskogo i amerikanskogo politicheskogo diskursa. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 2: 129 – 142.
7. Omel'chenko L.F. Anglijskaya kompozita: struktura i semantika. Avtoreferat … doktora filologicheskih nauk. Available at: http://cheloveknauka.com/angliyskaya-kompozita-struktura-i-semantika#ixzz6NkpYYuar
8. Radomskaya L.A. Suschestvitel'nye-yukstapozity ukrainskoj terminologii s sinonimicheskimi komponentami. *Mir yazykov: rakurs i perspektiva*. 2015 Available at: http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/4973
9. Spiridonov A.V. Funkcionirovanie okkazional'nyh defisnyh kompleksov v romane V. Aksenova «Redkie zemli». *Filologiya i kul'tura*. 2013; № 1 (31): 105 – 109.
10. Trofimova N.A. *`Ekspressivnye rechevye akty v dialogicheskom diskurse. Semanticheskij, pragmaticheskij, grammaticheskij analiz*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2008.
11. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta; Nauka, 2006.
12. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta; Nauka, 2006.
13. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: http://www.thefreedictionary.com
14. *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 398.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00773

Kalachova L.V., *Cand. of Cultural Studies, Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development (Berezovo, Tyumen Oblast, Russia), E-mail: kashlatovalv@mail.ru*

THE FATE OF PEOPLE IN THE TEXTS OF THE FOLKLORE COLLECTION "SONGS OF AUNT ANNA FROM THE SHISHKA FAMILY". Oral folk art in the Khanty traditional culture occupied one of the important places in the research of scientists, it is characterized by a richness and variety of types and genres. There are no special studies of song folklore of the Ob Ugric peoples. A number of separate publications have been published on both traditional performance and genre characteristics. For many centuries, the unscripted people have passed on their storytelling traditions and song skills primarily in the family, in the circle of relatives from generation to generation, preserving the techniques and manners of performing art. In this article, the author analyzes the folklore texts of the published collection and presented a number of heroes, describes their fate, life path, and deeds. The article can be useful for folklorists, ethnographers, students, schoolchildren and all those who are interested in the traditional culture of the Ob-Ugric peoples.

Key words: **song of destiny, lament song, personal song, tantyttyp ar, forest hero, Mish hoo.**

Л.В. Кашлатова*, канд. культурологии, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, пгт. Березово, E-mail: kashlatovalv@mail.ru*

СУДЬБЫ ЛЮДЕЙ В ТЕКСТАХ ФОЛЬКЛОРНОГО СБОРНИКА «ПЕСНИ ТЕТУШКИ АННЫ ИЗ РОДА ШИШКИ»

Устное народное творчество в хантыйской традиционной культуре занимало одно из важных мест в исследованиях ученых, оно характеризуется богатством и разнообразием видов и жанров. Специальных исследований песенного фольклора обских угров нет. Вышел ряд отдельных публикаций, посвященных как традиционному исполнению, так и характеристике жанров. Бесписьменный народ на протяжении многих столетий передавал свои сказительские традиции и песенное мастерство в первую очередь в семье, в кругу родственников из поколения в поколение, сохраняя приемы и манеры исполнительского искусства. В данной статье автор сделала анализ фольклорных текстов изданного сборника и представила ряд героев, описала их судьбы, жизненный путь, деяния. Представленный материал может быть полезен фольклористам, этнографам, студентам, школьникам и всем тем, кто интересуется традиционной культурой обско-угорских народов.

Ключевые слова: **песня-судьбы, песня-плач, личная песня, таңытыттып ар, лесной богатырь, Миш ху.**

Устное народное творчество обских угров было объектом изучения многих ученых. Первые фольклорные тексты записал щзвестный финский исследователь А.М. Кастрен. Среди других исследователей можно назвать венгерских фольклористов А. Регули, Б. Мункачи, Е.А. Шмидт, финского религиоведа К.Ф. Карьялайнена и др. Ученые из Венгрии и Финляндии внесли значительный вклад в науку, записав большое количество фольклорного материала по разным жанрам. К сожалению, их тексты изданы за рубежом и широкому кругу недоступны. Из отечественных ,исследователей можно назвать Н.Л. Гондатти, С.К. Патканова, В.Н. Чернецова, Н.В. |Лукину, Е.И. Ромбандееву, Г.Е. Солдатову. В последнее десятилетие – Т.А. Молданова, Т.А. Молданову, С.А. Попову, М.А. Лапину и др. В Ханты-Мансийском автономном округе-Югре для сбора и обработки фольклорного материала были открыты фольклорные архивы, где собран богатейший материал у обских угров и самодийцев. По мнению З.Н. Куприяновой, «фольклор народов Севера представляет большой научный интерес с разных точек зрения. Прежде всего, это - искусство, самобытное, прекрасное в своей непосредственности, ярко отражающее весь уклад жизни и мировоззрение народа» [1, с. 59].

Сегодня пойдет речь о песенном творчестве обских угров. «Манси говорят, что песня - это хороший друг, с песней не заметишь, как прошел день, с песней далекий путь (едешь ли на лодке или на нартах) кажется коротким, с песней работа кажется лёгкой, хмурый день кажется ясным» [2, с. 3]. В песнях народ рассказывает о личных переживаниях, о том, что его особенно волнует, радует, печалит, излагает свои мысли, желания, надежды. Когда записываешь такие песни, информанты рассказывают судьбу того или иного героя песни либо свою судьбу [3, с. 8].

В силу специфики музыкальный фольклор коренных народов Севера сложно характеризовать . по сложившимся правилам песенного искусства, классификация которых, по мнению Н.В. Лукиной, «разработана слабо» [4, с. 31]. Поэтому многие ученые, кто занимался изучением музыкального (фольклора (Н.В. Лукина, Е.А. Шмидт, Г.Е. Солдатова, О.В. Мазур, Е.А. Ромбандеева, Т.А. Молданова) использовали такую структурную единицу, как жанр - традиционно сложившийся тип песен, и каждый по своему усмотрению разделял песни по жанрам. Каждый жанр по своей стилистике и лексеме объединяет множество песен [5, с. 27].

В статье пойдет речь о личных песнях, о песнях-судьбы, которые содержат имена своих героев, описывают место, где происходит события, повествуют о жизни, судьбе человека. Из всех фольклорных жанров песня, в частности лирическая или «песня-судьба», «песня-плач», является самой популярной и жизнестойкой. Личные песни – это индивидуальное творчество, они создаются под впечатлением увиденного, пережитого. Все эмоциональные переживания вкладывались в песни, которые характеризовали человека. Обычно в личной песне нет ни завязки, ни полного изложения всей истории жизни, о которой рассказывает поющий.

Обобщая предшествующий опыт исследователей, автор статьи обращается к традиционным песням и пытается представить судьбы героев.

Объектом нашего исследования стал фольклорный сборник «Песни тетушки Анны из рода Шишки». В сборник включено одиннадцать песен в исполнении Анны Никитичны Лысковой, записанных автором в ходе нолевых экспедиций 1996 – 1999 гг. в д. Мулигорт Октябрьского района и п. Игрим Березовского района. Воспитанная на фольклорных традициях семьи, Анна Никитична с самого детства стала исполнять песни. Этот дар она наследовала от деда Ярлина Степана, родом из Сосьвы. Сколько помню её, она всегда пела, обладала хорошим голосом. Пела задушевно, красиво. Даже в преклонном возрасте, в 85 лет (последняя встреча), она исполняла длинные песни, когда другие смолкали, так как не хватало сил. Любовь к песне никогда не покидала её. Нередко она говорила: «Когда скучно, тоскливо на душе, я начинаю петь. С помощью песни поднималось настроение, ладились дела» [6, с. 4].

В этих песнях есть характерный признак – наличие автора. Авторство устанавливается в процессе исполнения. При любых обстоятельствах, где бы ни звучала песня, исполнитель сообщает, чья это песня, кто является автором, когда и где впервые услышал её. Любимые её песни Анны Никитичны были старинные. Начну с самой популярной и любимой Жителями д. Мулигорт Октябрьского района песни *«Таңыттып ар»* – 'Заходящая (входящая) песня', которая относится к серии песен, исполняемых на медвежьем празднике [6, с. 21 – 24]. Эту песню можно, вероятно, назвать сакральной, так как она исполнялась в берестяных масках. Сюжет песни совсем не ординарный. Девушка не хочет выходить замуж за богатого, бежит из отцовского дома в лес: *«...С моим мнением умной девушки это не совпало. За деревню, за деревню я вот шагаю»*. Далее она намерена покончить с жизнью: *«... на месте, куда я легла, пусть я засну навсегда, мои маленькие кости маленькими зверями здесь пусть растаскиваются...»*. Но она оказывается в теплом гнезде молодого богатыря с косами – лесного *Миш ху,* остается жить у него и выходит замуж. Есть варианты песен, где у них появляется Совместный сын, но женщину тянет к людям. Она возвращается в деревню, там над ней все смеются. Она не выносит насмешек и возвращается вновь в лес к *Миш-Ху.* В данном варианте он *(Миш-Ху)* говорит ей о том, что её ищет отец, что «*он покажет ему на тебя похожую женщину»,* но просит её остаться: *«В моем доме впредь будешь жить, в моем доме дальше будешь жить, мы увидим поколение с дочерями, мы увидим поколение с сыновьями»* [6, с. 23 – 24].

Данная песня была очень популярной на Медвежьих праздниках д. Мулигорт, поэтому, видимо, её любят исполнять до сих пор. На сегодня у автора статьи три варианта этой песни: вторая исполнена Посоховой Матреной Семеновной, жительницей этой же деревни, третья записана Е.А. Шмидт от Смолина Григория Прокопьевича, бывшего жителя с реки Малая Сосьва. Сюжет этих трех песен одинаков, поется о несчастной судьбе девушки.

Песня *«Ай тов отың сырың нз»* – 'Женщина родом с «края молодой лошади', включенная в сборник, очень интересна по сюжету. Действие происходит в царское время. В песне поется о том, как у героя с первой богатой женой, родом с края «молодой лошади» (самоназвание рода), не было детей. Он уходит к бедной служанке, у них появляются дети. Бывшая супруга не прощает его поступок, жестоко наказывает и сажает в тюрьму – *«женщиной, родом из края молодой лошади, среди чиновных русских я был брошен»»* [6, с. 15]. В надежде выбраться из «казенного дома» с решетками он молится сначала её богам, но они не помогают ему. Тогда он обращается к *Мир ванту Ху* – 'за миром наблюдающему мужчине' (в пантеоне божеств обских угров является главным божеством, блюстителем морали и нравственных норм, охраняет людей от различных жизненных невзгод, в частности |от тюремного заключения): *«...Скорбную молитву ты*

бы послушал». Просит отца, чтобы тот принес жертву для него: *«...жертвенный стол с животным, обладающим гривой, тебе поставлю, отец».* После чего, его освобождают. Он возвращается к бедной служанке [6, с. 13 – 16].

Любимая песня в роду Лысковых – это *«Порку пойка ар»* - 'Песня дядюшки Прокопия'. В каждом поколении кто-нибудь обязательно исполняет её. *Поркуп ойка* – собственное имя, так в роду Лысковых звали Прокопия. Это яркая личность в роду, знаток и исполнитель хантыйского фольклора, хранитель обрядов и обычаев, народных верований и знаний, обладал даром *щарт* (ворожить, гадать), прожил около 105 лет, и родословная рода начинается с него [7, с. 264]. Это его авторская песня. Сочинил, когда женил своего сына Леонтия на Посоховой Авдотье Яковлевне из Мулигорта. О её переживаниях, ожиданиях и радостях встречи поётся в песне. Она была сильная характером, *«как крепкий кол для привязывания лошади, я там стою»,* видимо, она его любила, а он веселился и не обращал на неё внимания. Когда приезжал в деревню, в лодку садилось полно людей, а ей, видимо, не было места, и она поет *«хоть бы я села».* А в реальной жизни он раздумал и женил сына на Ендыревой Марии Васильевне. Она была любимой снохой у него и прожила дольше всех.

Песня «*Тохтыӈ Соя»* – 'Крылатая Зоя' посвящается Зое, которая названа крылатой, так как ей посчастливилось лететь на самолете в город, где она получила премию и награду за свои трудовые достижения. Такое возможно только при Советской власти: эмансипированная женщина сама добивается успехов, выступает перед народом и рассказывает, как *«искала хорошего зверя».* Теперь |её судьба уже не зависит от воли мужа, она наравне «*со многими мужчинами ходит и добывает полный пояс красного зверя».* Данную песню Анна Никитична услышала из уст казымских женщин на концерте, посвященном 15-летию Ханты-Мансийского национального округа [6, с. 5].

Судьба Варвары Павловны в песне *«Варвар Пагаловна»* почти счастливая. Увидев подъезжающих сватов, спешит домой, чтобы подготовится к встрече: «*Знакомый едет, для смотрин едет ... домой вот возвращаюсь, домой вот бегу».* И она действительно счастливая, так как росла *«(в) заработанном моим отцом Павлом Терентьевичем, в счастливом доме песенного человека, в богатом доме сказочного человека я вот выросла».* В песне отражена красивая традиция сватовства. Девушка сознательно готовилась к предстоящему замужеству [6, с. 35 - 36].

Песня *«Аннушка Тупуровна»* – 'Аннушка Петровна' из серии медвежьих игрищ, под которую танцевали женщины. Автор не известен, но впервые Анна Никитична услышала в д. Алешкино Октябрьского района на медвежьих игрищах. К молодой девушке Аннушке Петровне приезжает друг и крадет невесту. В старину часто молодых невест крали, особенно тогда, когда не было денег, чтоб заплатить за неё выкуп. Она любимица в семье, домочадцы готовят её замужество: «*... сундук высотою с человеческое туловище, в доброе время, когда я открываю, много платьев их шелковых материй, я вот надеваю»».* Но она любит другого и, когда убегает вместе с ним в Атлым, достает свои наряды из сундука: «*... на хорошую лошадь с рыжей шерстью мы садимся, мы садимся, в положение сбегающей женщины, я вот попала»».* Брат невесты узнает об этом и преследует беглянку, но ханты атлымского рода признают преследователя за нового родственника: *«Много молодцев еАтлымского народа навстречу что ли встают: родственники по жене из рода гусиного пера... они зовут его».* Эта песня тоже очень популярная в среде жителей Октябрьского района. Есть вариант исполнения этой песни знаменитым певцом Тебетевым, родом из деревни Лохтоткурт. В 1975 г. на фирме Мелодия» вышла первая пластинка с хантыйскими песнями, где помещена эта песня в его исполнении.

Ещё одна песня, которая была популярна у жителей деревни, *«Ай Аннушка Левантёвна ар»* – 'Маленькой Аннушки Леонтьевны песня'. В ней поется о горькой судьбе сиротинушки Аннушки Леонтьевны. Песня напоминает плач, её обижают родственники: и тетка Ольга Ивановна, и дядька Ефим Григорьевич бранят незаслуженно оскорбительными речами: *«Собачьими многими плохими словами меня она проклинает ... Молодой Ефим Григорьевич толстую палку находил, меня вот бил»».* Все это она терпела, только слезы вытирала: «*С правой стороны (от правого глаза) хорошие слезы на левую сторону вытираю, а с левой стороны вправо я вот вытираю, без отца женщиной (сиротой) вот являюсь, без матери женщиной (сиротой) вот являюсь».* И только находит утешение в стайке (помещение для животных) с лошадью: *«В стайку если шагаю... С пестрой грудью много Пеганок они вот стоят».* И молится она своим богам: *«Молодая Най с косами Хинь-урта дочь, хорошая рука, окуривающая чагой вечером, я женщина, стою».* Ни в ком она не находит моральной поддержки и утешения, только делает свою работу: *«Домой если зайду, если стал грязным, с грязью я справлюсь»»* [6, с. 45 – 50]. Автором этой песни является Енизоров Василий Манойлыч, Анна Никитична переняла от него. Василий Манойлович прекрасно пел и сам сочинял песни. Он был Постоянным участником медвежьих игрищ.

Как у Исполнителей, так и у исследователей фольклора песня является одним из наиболее массовых и любимых жанров. Особенно распространены личные песни: песни-импровизации, песни-автобиографии, песни-исповеди, песни-судьбы [6, с. 5]. Они обычно содержат имена своих героев, которыми являются обыкновенные люди, описывают место, где происходит событие. Сначала исполнитель называет автора песни, а если песня личная, то и её тему [8, с. 5]. В таких песнях обычно исполнитель поет о тяжелой судьбе, несчастной доле, о памяти к погибшему отцу, брату, мужу на войне. Исполнение всегда заканчивается слезами или во время исполнения у певца появляются слезы, голос начинает дрожать. Слушатели самопроизвольно начинают плакать с исполнителем. Такие песни иначе нельзя слушать, т.к. невольно становишься свидетелем судьбы, исполнитель как бы делится своими переживаниями. Есть песни, где у невесты есть возлюбленный, которого она полюбила, поэтому она плачет и поёт, что не хочет выходить за другого. Часто такие песни заканчиваются тем, что невеста уходит в лес, где встречается с лесным духом – *Миш Ху,* либо намерением покончить жизнь самоубийством.

В общей сложности было рассмотрено семь песен, семь судеб. Сколько песен столько судеб. Каждая лирическая песня воспевает конкретное событие определенного времени. Перед нами прошла вереница прожитых жизней. Для того чтобы дать объективную оценку судеб героинь, автору статьи необходимо было войти в атмосферу личной жизни героев, пережить их трагедии, пропустить через сердце. Не менее важен был процесс подготовки данного сборника: автору пришлось ездить ни один раз в командировку к исполнительнице, для того чтобы правильно сделать перевод. Традиционные песни часто имеют такие песенные обороты, которые без знания языка, традиций, обычаев трудно поддаются переводу. Необходимо было донести до окружающих чувства, переживания поющего. Постоянные повторы способствовали сохранению ритма песни, они акцентировали внимание слушателя на важные детали, нужной мысли: «*Мои большие кости большими зверями здесь пусть разбираются, мои маленькие кости маленькими зверями здесь пусть растаскиваются»* [6, с. 23]. Народные песни требуют бережного отношения к себе, так как в их индивидуальности заключается душа народа, судьбы людей.

Библиографический список

1. Куприянова З.Н. Собирание и изучение фольклора народов Севера в советскую эпоху. *Языки и фольклор народов Крайнего Севера.* Ленинград, 1969: 3 - 62.
2. Ромбандеева Е.И. *Мансийские (вогульские) Песни.* Ханты-Мансийск, 1998.
3. Солдатова Г.Е. Личная песня в музыкальной культуре обских угров. *Личные песни- песни судьбы:* материалы окружного семинара-практикума по песням обско-угорских народов. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2005: 5 - 13.
4. Лукина Н.В. Предисловие. *Мифы, предания сказки хантов и Манси.* Москва: Наука, 1990: 5 - 58.
5. Мазур О.В. О связи мифоритуальной традиции и музыкально-танцевальной составляющей в медвежьих игрищах казымских хантов. *Музыка и танец в культуре обско-угорских народов.* Томск: Издательство Томского университета, 2001: 24-31.
6. *Песни тетушки Анны из рода Шишки.* Перевод с хантыйского, составление, предисловие, примечания Л.В. Кашлатовой. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007.
7. Кашлатова Л.В. Фольклорные традиции рода Шишки. *Современная финно-угорская филология: теория и практика:* материалы Всероссийской научно-практической конференции XIV Югорские чтения. Ханты-Мансийск: Ижевск: ООО «Принт-2», 2016: 266 - 275.
8. Пятникова Т.Р., Слепенкова Р.К. *фольклор хантов полноватского Приобья.* Ханты-Мансийск, 2017.

References

1. Kupriyanova Z.N.fcobiranie i izuchenie fol'klora narodov Severa vbovetskuyu 'epohu. *Yazyki i fol'klor narodov Krajnego Severa.* Leningrad, 1969: 3 – 62.
2. Rombandeeva E.I. *Mansijskie (vogul'skie) pesni.* Hanty-Mansijsk, 1998.
3. Soldatova G.E. Lichnaya pesnya v muzykal'noj Kul'ture pbskih igrov. *Lichnye pesni-pesni pud'by:* materialy okruzhnogo seminara-jpraktikuma po pesnyam obsko-ugorskih harodov. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2005: 5 – 13.
4. Lukina N.V. Predislovie. *Mify, predaniya skazki hantov i mansi.* Moskva: Nauka, 1990: 5 – 58.
5. Mazur O.V. O svyazi miforitual'noj tradicii i muzykal'no-tanceval'noj sostavlyayuschej v medvezh'ih igrischah kazymskih hantov. *Muzyka i tanec v kul'ture / obsko-ugorskih Aiarodov.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2001: 24 – 31.
6. *Pesni petushki Anny z Toda Shishki.* Perevod s pantyjskogo, sostavlenie, predislovie, primechaniya L.V. Kashlatovoj. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2007.
7. Kashlatova L.V. Fol'klornye tradicii roda Shishki. *Sovremennaya finno-ugorskaya filologiya: eoriya i oraktika:* naterialy Vserossijskoj mauchno-prakticheskoj konferencii XIV fugorskie phteniya. Hanty-Mansijsk: Izhevsk: OOO «Print-2», 2016: 266 – 275.
8. Pyatnikova T.R., Slepenkova R.K. *Fol'klor hantov oolnovatskogo Priob'ya.* Hanty-Mansijsk, 2017.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 81-119 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00774

Lushpei A.A., *Senior Lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ana1534@yandex.ru*
Shunkov A.V.*, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: alexandr_shunkov@mail.ru*

DIALECT LEXIS: SYNCHRONOUS-DIACHRONIC ASPECT. The article considers the issues of modern developing the language system; its hierarchy determines the interdependence of its multi-level elements. In this way, a significant statement is following: the dialect vocabulary contains not only individual archaic sounds and forms, words and constructions, but also a set of the language structure elements reflecting the successive stages of developing the language structure phenomenon or element. The authors study dialectisms in a set of approaches that gives a special significance to the work. Moreover, the authors assume a temporal aspect of existing dialect derivatives and non-derived words, which implies a dichotomy of quite logical synchronous-diachronic aspect, allowing more fully describing the internal processes of the dialect source.

Key words: **dialect, dialectisms, dialect derivatives, dialect source.**

А.А. Лушпей*, ст. преп., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ana1534@yandex.ru*
А.В. Шунков*, д-р филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: alexandr_shunkov@mail.ru*

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА: СИНХРОННО-ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья представляет собой результат междисциплинарного подхода к одним из наиболее ярких представителей «духа народа» – диалектным дериватам, которые в свернутом виде экстраполируют аксиологическую парадигму русского народа, обнаруживающую в своей структуре элементы ядерные (прототипические) и периферийные. Выбор для анализа производных диалектизмов с определенным формантом – процесс осознанный, детерминированный его спецификой, заключающейся в категоризующей функции суффикса и его культурной парцелляции: слова с -уш/а функционируют только в языковом пространстве диалекта. Рассматриваемые в статье артефакты «орудия труда» потенциально интересны не только специалистам в области словообразования и диалектологии, но и всем, кто интересуется историей русского народа, его традициями и бытовым укладом.

Ключевые слова: **диалект, диалектизмы, диалектные дериваты, диалектный источник.**

К началу XXI в. многие языки значительно расширили свои словарные составы, что обусловлено развитием общества и различного рода процессами, являющимися одновременно лингвистическими и экстралингвистическими детерминантами трансформации и модификации лексического контента. Несмотря на достаточную изученность и логичную в связи с этим фактом дискурсивную представленность, развитие языка в целом и его подсистем в частности ставит перед исследователями новые задачи, которые обусловливают векторы поступательного движения научного познания.

Современное мультикультурное пространство является результатом процессов глобализации на всех уровнях жизнедеятельности человека: миграция населения, обязательное универсальное и стандартное обучение в школе, устранение социальных барьеров, активное формирование альтернативной действительности в сети Интернет, этническая конвергенция, информатизация обучения, снижение интереса к чтению как к способу саморазвития [1] и т.д. Однако совокупность тенденций к унификации порождает интерес лингвистов к исследованию языка в аспекте его уникальной дифференциации, позволяющей говорить не только о системе литературного языка, но и о диалектной подсистеме общенационального русского.

Диалекты – особая подсистема языка, которая обладает наряду с общенациональными своими уникальными единицами для номинации лиц, артефактов и натурфактов окружающей действительности. Языковые коллективы, находясь на территории бытования определённых систем говоров, вступают в особый тип «коммуникации» с артефактами, являющимися социально или биологически значимыми для них, что детерминирует функционирование альтернативных литературному языку слов, маркированных в силу своего происхождения. Изучение диалектов в таком случае позволяет получить сведения самого широкого спектра, что способствует более глубокому пониманию природы функционирования самобытных диалектологических единиц и национально-исторической специфики их бытования.

Понятие диалекта, которое сложилось в современной науке, ориентируется на языковую ситуацию, являющуюся типичной для современных стран Европы, где диалекты функционируют наравне с общенациональным литературным языком в его разных формах (разговорной, письменной и т.д.) и разновидностях стиля. Территориальные диалекты обладают рядом функциональных отличий от языка литературного:

– диалекты территориально ограничены – литературный язык употребляется на всей территории распространения данного языка;
– диалекты употребляются в основном в бытовой сфере;
– диалекты существуют преимущественно в устной форме;
– в диалектах языковая норма носит «стихийный» характер;
– отсутствие кодификации – литературный язык строго нормирован и кодифицирован;
– диалекты меньше стилистически дифференцированы.

В современных европейских странах во многом похожее соотношение диалектов и литературного языка. Для носителей диалекта типично хотя бы частичное владение литературным языком, они относятся к нему как к языку престижному (письменному, официальному, языку культуры). Престижность диалекта существует в границах его распространения. Соседний диалект может вызывать насмешки.

С другой стороны, многие из тех, кто говорит на литературном языке, в прошлом были носителями диалектов, они в том или ином виде сохраняют диалектный акцент. Проявляется он главным образом в фонетике и в связи с этим находит мало отражения в письменной речи, исключением являются отдельные грамматические и лексические диалектизмы.

Вместе с тем диалектная ситуация в Российской Федерации представляет собой иную картину: общерусские элементы составляют основу на всех уровнях языковой структуры диалекта. То есть русские диалекты в отличие, например, от диалектов немецкого, итальянского, китайского языков характеризуются серьезной долей общности элементов, что не составляет языкового барьера для членов коллективов разных говоров в рамках процесса коммуникации. Таким образом, характер бытования и перспективы развития отдельного диалекта в конкретной географической локации определяются специфической диалектной ситуацией, обнаруживающей в каждой стране свои отличительные особенности.

Научное описание фонетики, грамматики, лексики говоров, а в последние годы и словообразования, стало предметом пристального внимания исследователей. В итоге многочисленных исследований создавалась возможность обобщения полученных результатов, что нашло отражение в монографических работах послевоенного периода [2 – 6].

Среди перспективных исследований именно в области словообразования разных языков можно отметить усиливающуюся тенденцию к изучению продуктивных словообразовательных моделей различных диалектов. Как показывает обзор научных работ, интерес исследователей к этому вопросу возрос. Об этом свидетельствуют публикации последних лет. Обращает на себя внимание исследование И.М. Молдановой «Акциональные суффиксы межкатегориального словообразования в хантыйском языке (на материале казымского диалекта) [7]. Предметом исследования в работе И.М. Молдановой являются типы значений глаголов, образованных от основ различных частей речи с помощью акциональных суффиксов. Автор ставит выявить перед собой задачу классифицировать продуктивные словообразовательные модели. Особый интерес данная работа представляет тем, что на материале казымского диалекта хантыйского языка межкатегориальное словообразование с помощью акциональных суффиксов описывается впервые.

Вологодские говоры стали предметом исследования в работе И.Е. Колесовой «Развитие явления параллельного словообразования и некоторые семантические модели образования когерентных лексем в русских говорах». Автор описываются процессы функционально-семантической дивергенции, связанные с параллельным словообразованием и развитием когерентных лексем. На примере лексики вологодских говоров описываются также некоторые семантические модели их продуктивного образования [8].

По своим задачам словообразование лексично, его продукт – номинативные единицы языка со своим индивидуальным лексическим содержанием. Производные слова принадлежат лексической системе, их изучение дает возможность выявлять закономерности развития различных лексико-семантических групп. В то же время при характеристике производного слова мы обращаемся к его содержательной стороне. Членение производной лексической единицы на значимые части основывается на анализе ее смысловой структуры, на учете ее семантических и формальных связей с другими единицами.

Данные изучения диалектов в аспекте словообразования важны для истории русского языка и потому, что они содержат отдельные архаические элементы и структурные единицы, форманты, участвующие в процессе номинации альтернативным литературному языку образом. Обращение к диалектной производной лексике с архаичным суффиксом, который в настоящее время не используется в литературном русском языке, позволяет описать когнитивные процессы языкового творчества русскоязычного населения в аспекте его характерных и уникальных признаков.

Формант -уш/а является в синхронном срезе формантом архаичным, о чем свидетельствует практически полное отсутствие производных слов с ним в литературном русском языке. Такая культурная парцелляция сферы функционирования форманта представляет собой несомненный исследовательский интерес в аспекте рассмотрения диалектов как подсистемы языка, отражающей специфические пути освоения окружающего мира коллективом его носителей. Диалектные дериваты с -уш/а экстраполируют в сжатом виде специфическую лингвоаксиологическую парадигму, заложенную в сознании носителей диалекта. Поскольку аксиологический вектор сознания людей зависит от контекста культурно-исторического бытования, можно утверждать, что каждый диалектный дериват с таким суффиксом маркирован в лексико-словообразовательном освоении окружающей действительности диалектоносителя.

Анализируя представленный в диалектных словарях русского языка перечень производных слов с формантом -уш/а, мы выделяем в отдельную тематическую группу номинации артефактов – орудий труда – на основании их противопоставленности (по способу образования, актуализации значимого признака) названиям в литературной, нормативной, кодифицированной системе русского общенационального языка или же на основании их уникальности, не имеющей аналогов в этой системе. Наличие двух противоположных моделей отношения (диалектной и литературной) к одному и тому же артефакту приводит к появлению ряда производных, обозначающих этот артефакт с разных сторон в зависимости от характера референции к окружающему миру. Многоаспектная номинация является стремлением охватить весь предмет, во всей его полноте. Предмет как «вещь в себе» содержит словообразовательные потенции к развитию и появлению новых слов, номинирующих данное явление с разных сторон.

Характеризуя многообразие артефактов – орудий труда, носитель диалекта выбирает актуальные и значимые для него сегментарные признаки: *функциональная характеристика, производимый при работе звук, внешний вид.*

Актуализация *функционального признака* посредством мотивирующей основы представлена в следующих диалектных дериватах: ***баклуша*** – ‘шестерня в молотилке; маленькая верхняя шестерня в конном приводе молотилки; составная часть деревянной мельницы; большой деревянный молоток для забивания кольев; бьющая часть’; ***волокуша*** – ‘две жерди, соединенные перекладиной, для перевозки копен сена волоком при метании стогов; конная **волокуша**, на которой увозится грязь или снег со двора; примитивная повозка для перевозки чего-либо волоком’; ***греблуша*** – ‘приспособление в виде доски, насаженной перпендикулярно на длинную рукоять, употребляемое для переворачивания, выравнивания зерна при сушке в печи, а также для выгребания золы из печи’; ***кладуша*** – ‘приспособление для выжимания масла из семян’; ***колотуша*** – ‘деревянная кувалда, которой ударяют по топору (или клину) при раскалывании дров; толстая дубина, окованная до половины железом с острыми шипами, которой охотники на тюленей разбивают череп тюленя’; ***макуша*** – ‘приспособление в виде метлы (палка, на одном конце которой прикреплены тряпки) для тушения искр во время сушки снопов в овине’; ***метуша*** – ‘ставная сеть, употребляемая для лова нерп’; ***мокруша*** – ‘волосяная рукавица, смоченная водой, которой протирают пряжу для придания ей глянца; мокрая тряпка для формовки сырой глины (в гончарном производстве); тряпка для мытья полов’; ***одергуша*** – ‘жернов для обдирки зерна’; ***секуша*** – ‘блесна; орудие для глушения рыбы’; ***толкуша*** – ‘пестик, палочка для размешивания’; ***чекуша*** – ‘дубинка с рукояткой, колотушка’: «бьют нерп, обсохших на лайде (мели, образующейся во время отлива».

Актуализация сегмента *«производимый при работе звук»* посредством мотивирующей основы представлена в следующих диалектных дериватах: ***громотуша*** – ‘о машине, станке и т.п., производящей сильный шум, стук’; ***клокуша*** – ‘палка с воронкообразным углублением на конце, с помощью которой ловят сомов на удочку с насаженной на нее лягушкой; ударяя углубленным концом палки по воде, производится звук, похожий на кваканье лягушки’; ***тякуша*** – ‘приспособление для глушения рыбы в виде палки с утолщением на конце’; ***хлопуша*** – ‘коса фабричного производства с тонким лезвием, если трава густая и очень крепкая, то хлопуша издаёт звук, хлопок’.

Актуализация сегмента «*внешний вид»* посредством мотивирующей основы представлена в следующих диалектных дериватах: ***блокуша*** – ‘соха с двумя сошниками и перекладной полицей’; ***горбуша*** – ‘коса («эта коса походит на серп, только втрое больше его). Насаживается на короткий, изогнутый черен. Косят ею направо и налево, наклонившись. Скошенная трава ложится не валиками, как бывает при кошении косою, но разбрасывается по всему лугу, и оттого высыхает весьма скоро»); тяпка для мелкой рубки мяса; нижнее крепление мялки’; ***долгуша*** – ‘рыболовный снаряд из березовых прутьев’; ***кривуша*** – ‘род сохи с вертикально поставленным левым лемехом’; ***ладуша*** – ‘части льномялки, между которыми мнется лен; в маслобойном производстве – два бруска, между которыми кладется мешочек с семенами’; ***хвостуша*** – ‘конусообразный снаряд для ловли рыбы, сплетенный из прутьев, без горла, детали в виде воронки, препятствующей выходу рыбы’.

Таким образом, коллективный опыт членов языкового коллектива структурируется посредством определённых словообразовательных типов, которые в свёрнутом виде транслируют формы традиционной трудовой деятельности и одновременно способ обращения с номинируемыми артефактами, имеющими ряд специфических особенностей. Формант при этом выступает в качестве регулировщика потока воспринимаемых вещей и явлений. Каждый формант имеет определенное значение (например, при назывании лица с помощью форманта -уш/а/ появляются отрицательные коннотации [9]), он специализируется на определенном аспекте номинации, выступает как своеобразный светофор, регулирующий направление движения образов, конечным пунктом которых является словообразовательный тип как хранилище этих образов. Разные уровни исследования лексики диалектов дополняют друг друга, способствуя созданию целостной картины мира диалектного языка.

Диалектная подсистема общенационального языка представляет собой альтернативный способ освоения действительности носителем диалекта. Представляя собой обособленное, но не автономное языковое пространство, диалектная система оперирует при номинации артефактов (орудий труда) своими специфичными языковыми единицами. Словообразовательные форманты позволяют актуализировать иные, нежели в литературном языке, свойства и признаки артефактов, тем самым создавая дихотомию литературного/диалектного оязыковленного пространства. Изучение процессов словообразования в диалектной системе родного языка способствует формированию этнокультурной идентичности народа, так актуальной в период глобализирующегося мира.

Библиографический список

1. Шунков А.В. Литературная классика в контексте информационной эпохи. *Глобализация и пути сохранения традиционной культуры*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, 2009: 242 – 248.
2. Аванесов Р.И. *Очерки русской диалектологии*. Москва: Учпедгиз, 1949; Ч. 1.
3. Обнорский С.П. *Очерки по морфологии русского глагола*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1953.
4. Баранникова Л.И. *Русские народные говоры в советский период*. Саратов, 1967.
5. Бромлей С.В., Булатова Л.Н. *Очерки морфологии русских говоров*. Москва: Наука, 1972.
6. Блинова О.И. *Введение в современную, региональную лексикологию*. Томск: Издательство Томского университета, 1973.
7. Молданова И.М. Акциональные суффиксы межкатегориального словообразования в хантыйском языке (на материале казымского диалекта). *Сибирский филологический журнал*. 2018; № 4: 216 – 227.
8. Колесова И.Е. Развитие явления параллельного словообразования и некоторые семантические модели образования когерентных лексем в русских говорах. *Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике*: сборник научных статей. Ереван, 2018: 74 – 81.
9. Бец М.В., Лушпей А.А. Диалектная картина мира как лингвокультурологический феномен (на материале диалектизмов русского и немецкого языков). *Мир науки, культуры и образования*. 2017; № 6: 81 – 119.

References

1. Shunkov A.V. Literaturnaya klassika v kontekste informacionnoj `epohi. *Globalizaciya i puti sohraneniya tradicionnoj kul'tury*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2009: 242 – 248.
2. Avanesov R.I. *Ocherki russkoj dialektologii*. Moskva: Uchpedgiz, 1949; Ch. 1.
3. Obnorskij S.P. *Ocherki po morfologii russkogo glagola*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1953.
4. Barannikova L.I. *Russkie narodnye govory v sovetskij period*. Saratov, 1967.
5. Bromlej S.V., Bulatova L.N. *Ocherki morfologii russkih govorov*. Moskva: Nauka, 1972.
6. Blinova O.I. *Vvedenie v sovremennuyu, regional'nuyu leksikologiyu*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1973.
7. Moldanova I.M. Akcional'nye suffiksy mezhkategorial'nogo slovoobrazovaniya v hantyjskom yazyke (na materiale kazymskogo dialekta). *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2018; № 4: 216 – 227.

8. Kolesova I.E. Razvitie yavleniya parallel'nogo slovoobrazovaniya i nekotorye semanticheskie modeli obrazovaniya kogerentnyh leksem v russkih govorah. *Russkij yazyk na perekrestke `epoh: tradicii i innovacii v rusistike*: sbornik nauchnyh statej. Erevan, 2018: 74 – 81.
9. Bec M.V., Lushpej A.A. Dialektnaya kartina mira kak lingvokul'turologicheskij fenomen (na materiale dialektizmov russkogo i nemeckogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; № 6: 81 – 119.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 811.111'37+659 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00775

***Kokova A.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: alnevd@mail.ru*
***Zadorozhnaya Yu.V.**, postgraduate, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: YuliaZ7247@yandex.ru*

THE POTENTIAL OF COMPATIBILITY OF SPEECH ACTS IN MANIPULATIVE DISCOURSE. The article is dedicated to the study of the potential of compatibility of speech acts in manipulative discourse. English-language advertising texts are analyzed in the research. Understanding the phenomenon of discourse as a coherent sequence of speech acts allows studying the texts of English-language advertising from the position of speech act theory. Possible combinations of speech acts for the implementation of the logical and semantic structure of the argumentative text are considered in the article. It is found that the thesis of the argumentation includes, as a rule, representatives and directives. Arguments are expressed by representatives, commissives, and expressives. A rule of inference is implemented through directives, representatives, and commissives. Methods of linguopragmatic, discursive, text analysis, as well as methods of research of lexical semantics of the language are used.

Key words: **speech act, speech act theory, speech manipulation, speech influence, advertising discourse, argumentation.**

***А.В. Кокова,** д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: alnevd@mail.ru*
***Ю.В. Задорожная**, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: YuliaZ7247@yandex.ru*

ПОТЕНЦИАЛ СОЧЕТАЕМОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В МАНИПУЛЯТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена исследованию потенциала сочетаемости речевых актов в манипулятивном дискурсе. Материалом для исследования послужили англоязычные тексты рекламы. В связи с изучением феномена языкового воздействия актуальной представляется модель практической аргументации. Понимание феномена дискурса как связной последовательности речевых актов, объединенных общей интенцией, и текста как «информационного следа» состоявшегося дискурса позволяет исследовать англоязычные тексты рекламы с позиции теории речевых актов. На основании анализа англоязычных текстов рекламы устанавливается потенциал сочетаемости речевых актов для реализации логико-семантической структуры аргументативного типа текста. В работе использованы методы лингвопрагматического, дискурсивного, текстового анализа, а также методы исследования лексической семантики языка.

Ключевые слова: **речевой акт, теория речевых актов, речевая манипуляция, речевое воздействие, рекламный дискурс, аргументация.**

В современной лингвистике актуальными являются исследования, направленные на решение задач прагмалингвистической направленности. Понимание коммуникации как целенаправленной деятельности предопределяет интерес лингвистической науки к феномену речевого воздействия.

В связи с изучением феномена речевого воздействия актуальной представляется модель практической аргументации С. Тульмина (Toulmin, 1958), в основе которой лежит силлогизм. Общая структура аргументации включает шесть логико-семантических реляционных категорий. Исходным пунктом аргументации служит тезис. Истинность тезиса обосновывается с помощью аргументов. Аргументами могут служить факты, которые являются малой посылкой для правила-доказательства, играющего роль большой посылки. Правило-доказательство представляет собой обобщенное гипотетическое утверждение. Допустимость правила-доказательства основывается на подтверждении. Сферу действия тезиса может ограничивать правило исключения [1; 2].

Аргументативные тексты содержат положения-высказывания с эксплицитно выраженными тезисом и аргументами. Правило-доказательство обязательно присутствует в текстах, представляющих научную или строго логическую аргументацию [3]. В текстах рекламы, как правило, данные категории аргументативной схемы не находят эксплицитного выражения в ткани текста, но подразумеваются, составляя базу для действенности аргументов.

Понимание феномена дискурса как связной последовательности речевых актов (РА), объединенных общей интенцией, и текста как «информационного следа» состоявшегося дискурса позволяет исследовать англоязычные тексты рекламы с позиции теории речевых актов (ТРА) (Остин Дж., 1986 [4]; Серль Дж. Р., 1986 [5]), главная особенность которой заключается в подходе к РА как к способу достижения человеком определенной цели. Таким образом, представляется возможным описать англоязычные тексты рекламы как связную последовательность объединенных общей интенцией микроречевых актов (мРА), образующих общую структуру макроречевого акта (МРА), и рассмотреть механизмы реализации речевого воздействия в рекламном дискурсе (и его информационном следе – тексте) через установление сочетаемости РА, участвующих в реализации логико-семантической структуры аргументативного типа текста, учитывая его специфику в коммуникативно-прагматическом аспекте.

Анализ англоязычных текстов рекламы выявил, что широко употребительны в реализации логико-семантической структуры аргументативного типа текста сочетания директивных и репрезентативных РА. Например:

(1) *You have smart questions.*
We have smart answers.
Smart savers want to save on Medicare Part D.
That's why we've teamed up with eHealth, a licensed,
independent insurance broker, to help savers like
you enroll in a plan that could save you money.
Learn more at www.ehealth.com/walgreens.
Get started today – Medicare Part D Annual Enrollment ends December 7th.
Get free, personalized advice by calling eHealth's licensed insurance agents at *(844) 401-7890 TTY: 711'* [6, с. 43].

Данный рекламный текст содержит набор и последовательность всех коммуникативно-стратегических действий, которые описываются формулой скрытого управления при презентации товара в рекламе – AIDA: Attention (привлечь внимание), Interest (вызвать интерес), Desire (вызвать желание), Action (побудить к действию) [7]. В анализируемом тексте формула описывает последовательность событий, ведущих к принятию решения об участии в программе медицинского страхования Medicare Part D: внимание → интерес → потребность → действие.

Рекламный текст представляет собой многокомпонентную речеактовую структуру, состоящую из РА, объединенных общей интенцией – повлиять на выбор потенциального приобретателя страховой услуги в процессе принятия решения об участии в программе медицинского страхования Medicare Part D. Структура МРА представлена следующей последовательностью мРА:

$PA_1(P)$ ® $PA_2(P)$ ® $PA_3(P)$ ® $PA_4(P)$ ® $PA_5(P)$ ® $PA_6(P)$ ® $PA_7(Д)$ ® $PA_8(Д)$ ® $PA_9(P)$ ® $PA_{10}(Д)$,

где $PA_1(P)$, $PA_2(P)$, $PA_3(P)$, $PA_4(P)$, $PA_5(P)$, $PA_6(P)$, $PA_9(P)$ – репрезентативы, $PA_7(Д)$, $PA_8(Д)$, $PA_{10}(Д)$ – директивы.

Таким образом, многокомпонентная речеактовая структура представлена следующим образом: серия репрезентативов (6) + серия директивов (2) + репрезентатив + директив.

Логико-семантическая структура текста – аргументация. В основе текста лежит сокращенная аргументация, которая носит заведомо симплицированный характер. В целях манипуляции, а также симуляции отсутствия прямого воздействия на приобретателя страховой услуги тезис аргументации в форме отдельного предложения (РА) эксплицитно не выражен, но его смысл выводится из содержания. Правило логического вывода эксплицитно не выражено, а содержится имплицитно. Основная аргументация строится на логических доводах о соответствии продукта потребностям потенциального приобретателя страховой услуги.

Реализуя серию репрезентативных РА, продуцент рекламы использует эмоциональные ($PA_1(P)$, $PA_2(P)$, $PA_3(P)$) и рациональные ($PA_4(P)$, $PA_5(P)$, $PA_6(P)$) аргументы, целью которых является создание доверительных отношений и побуждение к действию. Репрезентативные РА передают информацию о рекламируемом продукте, образуют информационную ткань рекламного текста. Директивные РА

убеждают потенциальных приобретателей страховой услуги в достоверности информации, а также необходимости совершить требуемое действие ($РА_7$(Д), $РА_8$(Д), $РА_{10}$(Д)).

Когезия текста (сцепление речевых актов в текстовое целое) обеспечивается лексическим повтором прилагательного smart, существительного savers, глаголов to save и to get, синтаксическим параллелизмом с антитезой ($РА_1$(Р), $РА_2$(Р)), которые относятся к языковым формам актуализации репрезентативных РА, эксплицитной и ипмлицитной кореференцией, благодаря чему выражена экспликатура и импликатура текста.

Воздействующая функция текста осуществляется посредством убеждения потенциального приобретателя страховой услуги к совершению им определенных действий.

Наряду с репрезентативными и директивными РА в реализации логико-семантической структуры аргументативного типа текста сочетания РА могут включать интеррогативы, экспрессивы, комиссивы. Например:

(2) *LEG CRAMPS AT NIGHT?*

If painful muscle cramps in your legs, back, feet or hips are interrupting your sleep, you should know relief is available. Over 100 million people suffer from unnecessary muscle cramps because they are not aware of this proven treatment to relieve and prevent symptoms.

MagniLife Muscle Cramp Pain Reliever contains eight active ingredients, such as Magnesia Phosphorica to help prevent and relieve cramps and radiating pains that are worse at night. "Your product has severely helped me and I thank you so very much." – Marie L., MT.

MagniLife Muscle Cramp Pain Reliever is ***sold at Rite Aid, CVS and Amazon.*** *Order risk free for $19.99 +$5.95 S&H for 125 tablets per bottle.* ***Receive a FREE bottle*** *when you order two for $39.98 +$5.95 S&H. Send payment to: MagniLife L-RD3, PO Box 6789, McKinney, TX 75071 or call* ***1-800-246-9525****. Satisfaction guaranteed. Order now at* ***www.LegCrampsRelief.com*** [8, с. 41].

Данный рекламный текст содержит набор и последовательность всех коммуникативно-стратегических действий, которые описываются формулой AIDA [7]. Данная формула описывает последовательность событий, ведущих к принятию решения о покупке лекарственного препарата MagniLife Muscle Cramp Pain Reliever: внимание → интерес → потребность → действие.

Рекламный текст представляет собой многокомпонентную речеактовую структуру, состоящую из РА, объединенных общей интенцией – повлиять на выбор потенциального покупателя в процессе принятия решения о приобретении лекарственного средства MagniLife Muscle Cramp Pain Reliever. Структура МРА представлена следующей последовательностью мРА:

$РА_1$(И) ® $РА_2$(Р) ® $РА_3$(Д) ® $РА_4$(Р) ® $РА_5$(Р) ®$РА_6$(Р) ® $РА_7$(Р) ® $РА_8$(Р) ® ® $РА_9$(Р) ® $РА_{10}$(Э) ® $РА_{11}$(Р) ® $РА_{12}$(Д) ® $РА_{13}$(К) ® $РА_{14}$(Д) ® $РА_{15}$(Д) ® $РА_{16}$(Д) ® $РА_{17}$(К) ® $РА_{18}$(Д),

где $РА_1$(И) – интеррогатив, $РА_2$(Р), $РА_4$(Р), $РА_5$(Р), $РА_6$(Р), $РА_7$(Р), $РА_8$(Р), $РА_9$(Р), $РА_{11}$(Р) – репрезентативы, $РА_3$(Д), $РА_{12}$(Д), $РА_{14}$(Д), $РА_{15}$(Д), $РА_{16}$(Д), $РА_{18}$(Д) – директивы, $РА_{10}$(Э) – экспрессив, $РА_{13}$(К), $РА_{17}$(К) – комиссивы.

Таким образом, многокомпонентная речеактовая структура представлена следующим образом: интеррогатив + репрезентатив + директив + серия репрезентативов (6) + экспрессив + репрезентатив + директив + комиссив + серия директивов (3) + комиссив + директив.

Логико-семантическая структура текста – аргументация. В основе текста – сокращенная аргументация, которая носит заведомо симплицированный характер. В целях симуляции отсутствия прямого воздействия на потенциального покупателя лекарственного средства тезис аргументации в форме отдельного предложения (РА) эксплицитно не выражен, но его смысл выводится из содержания. Правило логического вывода выражено $РА_2$(Р), $РА_3$(Д), $РА_4$(Р). Основная аргументация строится на логических доводах о соответствии лекарственного препарата потребностям потенциального покупателя.

Интеррогативный РА ($РА_1$(И) – вопрос-заголовок) находится в сильной начальной позиции текста, способствует установлению контакта с адресатом, а также симуляции интерактивной коммуникации. Помимо этого, $РА_1$(И) выполняет интродуктивную функцию, предваряя основную информацию, которая выражена главной текстовой пропозицией, а также задачу привлечения внимания к основному тексту, который выполняет функцию разъяснения и информативного пополнения. Посредством $РА_1$(И), происходит постановка проблемы перед адресатом, осуществляется тактика показа проблемной ситуации. Далее следует аргументативный блок, который представляет способы решения проблемы.

Реализуя серию репрезентативных РА продуцент рекламы использует эмоциональные ($РА_5$(Р), $РА_9$(Р)) и рациональные ($РА_7$(Р)) аргументы, направленные на усиление желания и побуждение к действию. Посредством реализации комиссивных РА рекламодатель обещает ($РА_{13}$(К)), а также дает гарантию ($РА_{17}$(К)). Посредством экспрессивного РА ($РА_{10}$(Э)) выражается благодарность, что является аргументом эффективности лекарственного средства. Директивные РА убеждают потенциального покупателя в необходимости совершить требуемое действие ($РА_3$(Д), $РА_{12}$(Д), $РА_{14}$(Д), $РА_{15}$(Д), $РА_{16}$(Д), $РА_{18}$(Д)).

Когезия текста обеспечивается повтором существительных pain (pains), relief, cramp (cramps), глаголов to relieve, to prevent, to help, эксплицитной и имплицитной кореференцией, благодаря чему выражена экспликатура и импликатура текста.

Воздействующая функция текста осуществляется посредством убеждения потенциального покупателя к совершению покупки лекарственного средства.

(3) ***Trust...***

Just a tiny little word
However, civilizations are built on trust
Human existence survives on trust
Every beginning thrives on trust
Every business relies on trust
When you invest in Madhya Pradesh, you will see for
yourself umpteen reasons to put your trust in us
Here, you will experience the convenience of smooth
processes and transparent business practices
Enjoy the power of uninterrupted supply of resources
and efficient social infrastructure
Come here to experience
The power of trust
The power of a promise
The power of commitment [9, с. 25].

Данный рекламный текст содержит набор и последовательность всех коммуникативно-стратегических действий, которые описываются формулой AIDA [7]. Данная формула описывает последовательность событий, ведущих к принятию решения о вложении инвестиций: внимание → интерес → потребность → действие.

Рекламный текст представляет собой многокомпонентную речеактовую структуру, состоящую из РА, объединенных общей интенцией – повлиять на выбор потенциального инвестора в процессе принятия решения о вложении инвестиций. Структура МРА представлена следующей последовательностью мРА:

$РА_1$(Р) ® $РА_2$(Р) ® $РА_3$(Р) ® $РА_4$(Р) ® $РА_5$(Р) ® $РА_6$(Р) ® $РА_7$(Р) ® $РА_8$(К) ® $РА_9$(К) ® $РА_{10}$(К) ® $РА_{11}$(Д),

где $РА_1$(Р), $РА_2$(Р), $РА_3$(Р), $РА_4$(Р), $РА_5$(Р), $РА_6$(Р), $РА_7$(Р) – репрезентативы, $РА_8$(К), $РА_9$(К), $РА_{10}$(К) – комиссивы, $РА_{11}$(Д) – директив.

Таким образом, многокомпонентная речеактовая структура представлена следующим образом: серия репрезентативов (7) + серия комиссивов (3) + директив.

Логико-семантическая структура текста – аргументация. В основе текста – сокращенная аргументация, которая носит заведомо симплицированный характер. В целях симуляции отсутствия прямого воздействия на потенциального инвестора тезис аргументации в форме отдельного предложения (РА) эксплицитно не выражен, но его смысл выводится из содержания. Правило логического вывода выражено $РА_7$(Р), $РА_8$(К). Основная аргументация строится на логических доводах о соответствии инвестиционного продукта потребностям потенциального инвестора.

Реализуя серию репрезентативных РА, продуцент рекламы использует эмоциональные аргументы ($РА_1$(Р), $РА_2$(Р), $РА_3$(Р), $РА_4$(Р), $РА_5$(Р), $РА_6$(Р)). Заголовок выполняет интродуктивную функцию, предваряя основную информацию, которая выражена главной текстовой пропозицией, а также задачу привлечения внимания к основному тексту, который выполняет функцию разъяснения и информативного пополнения. Посредством реализации комиссивных РА рекламодатель дает обещания ($РА_8$(К), ($РА_9$(К), ($РА_{10}$(К)). Директивный РА убеждает потенциального инвестора в необходимости совершить требуемое действие ($РА_{11}$(Д)).

Когезия текста обеспечивается лексическим повтором существительных trust, power а также прилагательного every, синтаксическим параллелизмом с лексической анафорой ($РА_5$(Р), $РА_6$(Р); $РА_{11}$(Д)) и лексической эпифорой ($РА_3$(Р), $РА_4$(Р), $РА_5$(Р), $РА_6$(Р)). Синтаксический параллелизм способствует ритмизации и более четкому восприятию рекламного текста. Повтор существительного the power в анафорической позиции и существительного trust в эпифорической позиции закрепляет и удерживает в памяти потенциального инвестора настойчиво подчеркиваемый повторением элемент.

Воздействующая функция текста осуществляется посредством убеждения потенциального инвестора в процессе принятия решения о вложении инвестиций.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что структура многокомпонентных РА, образующих МРА, представлена цепочками мРА, которые включают как серии одноименных мРА, так и единичные мРА. Существенность перлокутивной нагрузки, оказываемой на адресата в результате манипулятивного воздействия, обусловливает выбор сочетаний, включающих репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, интеррогативы, представленные как сериями, так и единичными РА. В результате исследования выявлены также сочетания, включающие повторное чередование РА. Тезис аргументации эксплицитно не выражен, но его смысл выводится из содержания. В тезис аргументации, как правило, входят репрезентативы и директивы. Аргументы выражаются репрезентативами, комиссивами, экспрессивами. Правило логического вывода реализуется посредством директивов, репрезентативов и комиссивов. Доминирующий элемент поверхностной структуры текста – репрезентативный или комиссивный, глубинной структуры текста – директивный. Сочетания однотипных информирующих репрезентативных РА свидетельствуют о наличии экспликативных текстовых фрагментов.

Библиографический список

1. Brinker K. *Linguistische Textanaiyse*. Berlin: Schmidt, 1988.
2. Кокова А.В. Детерминаты становления и формирования немецкого газетно-публицистического стиля в XIX столетии. *Научный диалог*. 2017; № 4: 34 – 43. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-4-34-43.
3. Кокова А.В. Формирование образа просвещенного гражданина страны через СМИ: лингвокультурологический аспект. *Science for Education Today*. 2019. № 6: 121 – 135. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.08
4. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1986; Выпуск 17.
5. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1986; Выпуск 17.
6. *Reader's Digest*. Magazine. 2019. November.
7. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
8. *Reader's Digest*. Magazine. 2019; May.
9. *The Economist*. 2019; October.

References

1. Brinker K. *Linguistische Textanaiyse*. Berlin: Schmidt, 1988.
2. Kokova A.V. Determinaty stanovleniya i formirovaniya nemeckogo gazetno-publicisticheskogo stilya v XIX stoletii. *Nauchnyj dialog*. 2017; № 4: 34 – 43. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-4-34-43.
3. Kokova A.V. Formirovanie obraza prosveschennogo grazhdanina strany cherez SMI: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Science for Education Today*. 2019. № 6: 121 – 135. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.08
4. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1986; Vypusk 17.
5. Serl' Dzh.R. Klassifikaciya illokutivnyh aktov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1986; Vypusk 17.
6. *Reader's Digest*. Magazine. 2019. November.
7. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
8. *Reader's Digest*. Magazine. 2019; May.
9. *The Economist*. 2019; October.

Статья поступила в редакцию 02.06.20

УДК 81-119:004.9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00776

Kuchina S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: svkuchina@yandex.ru*

VISUAL AND GRAPHIC ELEMENTS ANALISYS OF ELECTRONIC LITERARY TEXT. The article presents an analysis of visual and graphic elements of electronic literary texts. The research materials are electronic literary texts based on Adobe Flash and HTML. One of the main parameters when interpreting visual components is their separation by the static / dynamic principle. Visual components of electronic literary texts are divided into three main types: images; video series; animated elements. The location of elements in an electronic literary text on each separate tab (page) is perceived by the recipient as a "whole" for the construction of which each component is significant. In addition to the location of visual components on electronic literary text tab, individual elements within these components, which are visual (iconic) signs, may acquire special significance. The main principles of electronic literary text analysis for visual components include identifying: the main compositional principles (closed / open structure); the specifics of the combination of layers, plans and background of the image; establishing the basic principles of connecting visual components with other poly-code elements of electronic literary text (determining the author's tactics); reaching the ideological level of the work (the author's strategy).

Key words: **electronic literary text, visual, graphic, polycode elements, composition, icons.**

С.А. Кучина, *канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: svkuchina@yandex.ru*

АНАЛИЗ ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ЭЛЕКТРОННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена анализу визуальных и графических элементов электронных художественных текстов. Материалы исследования представляют собой электронные художественные тексты на основе Adobe Flash и HTML. Одним из основных параметров при интерпретации визуальных компонентов является их разделение по статическому / динамическому принципу. Визуальные компоненты электронных художественных текстов подразделяются на три основных типа: изображения; видеоряд; анимационные элементы. Расположение элементов в электронном художественном тексте на каждой отдельной вкладке (странице) воспринимается реципиентом как «целое», для построения которого каждый компонент является значимым. Помимо расположения визуальных компонентов на вкладке электронного художественного текста особое значение могут приобретать отдельные элементы внутри этих компонентов, являющиеся визуальными (иконическими) знаками. Основные принципы анализа визуальных компонентов электронного художественного текста включают: выявление основных композиционных принципов (закрытая / открытая структура); определение специфики сочетания слоев, планов и фона изображения; установление основных принципов соединения визуальных компонентов с другими поликодовыми элементами электронного художественного текста (определение авторской тактики); достижение идейного уровня произведения (авторская стратегия).

Ключевые слова: **электронный художественный текст, визуальные, графические, поликодовые элементы, композиция, иконические знаки.**

Целью настоящего исследования является изучение специфики визуально-графических компонентов электронных художественных текстов. Под электронным художественным текстом мы понимаем единую и завершенную систему вербальных (языковых единиц) и невербальных (графика, видео, аудио, анимация, программный код) компонентов, объединенных определенной коммуникативно-прагматической и интерпретативной установкой автора и читателя, реализуемой только в условиях электронной сети, в которой вербальные и невербальные элементы образуют структурно-смысловое единство [1, с. 32]. Материалом послужили электронные художественные тексты на основе Adobe Flash и HTML.

Визуальные компоненты электронных художественных текстов подразделяются на три основных вида: изображения; видеоряд; анимированные элементы (персонажи/объекты фикциональной действительности, выполненные с помощью специальных программных приложений, типа Adobe Flash, Unity, как правило, представляют собой интерактивные, динамичные объекты электронного произведения, имитирующие движения за счет изменения формы или показа последовательных изображений с фазами движения).

Одним из главных параметров при интерпретации визуальных компонентов является разделение их по принципу статичности/динамичности. Программные средства и сервисы Web 2.0 позволяют сделать любое изображение динамичным (в том числе и фоновые изображения, в которых динамикой могут отличаться лишь определенные элементы, например, падающий снег в фоновом изображении в «Redshift and Portalmetal» [2] или переливающиеся лучи солнца в «Fallow» [3]. А.Н. Баранов предлагает также разделять статичный и динамичный видеоряд. Так, видеоряд, состоящий из последовательности статичных изображений, может быть отнесен к разряду презентаций, смена слайдов которой изначально задается автором соответствующего видеоматериала. (Существует электронные художественные тексты, полностью выполненные в данном формате, например, «Касса. Ходо-текст» [4], «Степные песни» [5] и др.). «Динамические видеоматериалы формируются не последовательностью статичных изображений, а сменой эпизодов и составляющих их сцен, в которых непрерывно в течение определенного промежутка времени отображаются действия участников соответствующих ситуаций и событий» [6, с. 16]. Автор обращает внимание на тот факт, что динамика в обычном видеоряде с частотой кадров 24 кадра в секунду строится

на быстрой смене статичных изображений (кадров), которая воспринимается человеком как динамичное изображение, а не последовательность статичных визуальных элементов. В некоторых случаях статичные и динамичные изображения могут смешиваться автором для достижения того или иного художественного эффекта (например, создание поликодовых средств художественного выражения – метафор, синекдох и т.д., основные компоненты значения которых (когнитивный компонент источника и цели в метафорах) выражены элементами разной семиотической природы и часто предполагают восприятие посредством разных каналов перцепции).

Подход к описанию видеоряда и изображений (статичных и динамичных) существенно отличается. Так, А.Н. Баранов предлагает анализировать видео с помощью терминов сюжетостроения: «экспозиция – события – эпизоды – сцены – резюме (завершение) [6]. Статичные, динамические и анимированные визуальные элементы анализируются в первую очередь в терминах композиции (характера и способа их расположения на той или иной вкладке электронного художественного текста), а также интерпретация строится на декодировании тех знаковых систем (семиозисов), которые использованы в изображении.

Композиция художественного произведения представляет собой «целенаправленное построение целого, где расположение и взаимосвязь частей обусловливаются смыслом, содержанием, назначением и гармонией целого» [7, с. 6]. Соответственно, расположение элементов в электронном художественном тексте на каждой отдельной вкладке (странице) воспринимается реципиентом как некое «целое», для построения которого значим каждый компонент. Композиционные типы, описанные в теории изобразительных искусств, имеют значение и при восприятии электронного художественного текста, поскольку первоначальный этап перцепции связан с восприятием визуального образа электронного произведения. Так, для замкнутой (статичной) композиции, которая служит для передачи идеи устойчивости/неподвижности, характерны «устремленные к центру основные направления линий, построение по форме круга, квадрата, прямоугольника с учетом симметрии [7, с. 25]. Например, расположение визуальных элементов в большинстве вкладок электронного художественного текста «88 Constellations for Wittgenstein» Д. Кларка [8] подчиняется правилам замкнутой композиционной системы (рис. 1).



Рис. 1. Фрагмент электронного художественного текста «88 Constellations for Wittgenstein» [8]

На представленном фрагменте мы видим, что сложные визуально-графические образы (изображение близнецов женского пола) расположены в центральном сегменте вкладки электронного произведения. Данное изображение представляет собой прямоугольную форму (стилизованное изображение старинной фотографии), а вербально-графические элементы (антонимы-атрибутивы different – same) расположены симметрично по правому и левому краю центрального образа. Четкие симметричные линии, расположение центральных образов в виде геометрической фигуры правильной формы в центре композиции, а также использование четкого внешнего контура в виде орнаментального обрамления позволяет сделать вывод о статичности композиции данного фрагмента «88 Constellations for Wittgenstein» Д. Кларка.

Открытые композиционные формы встречаются также и в электронных художественных текстах на основе гипермедиа. Особенно это заметно в электронных произведениях с высокой степенью концентрации визуальных компонентов (изображений). Например «Fallow» [3], где изображения дома в сельской местности и дерева в поле, соединенные в одной вкладке, рассосредоточивают композиционный центр кадра и раскрывают пространство. При этом повторение одиночного элемента (изображение дома и дерева на фоне более мелких объектов) в разных сегментах вкладки создает повторяющийся ритмический рисунок произведения (этот эффект подчеркивается и в вербальной структуре «Fallow»), работающий на выражение основной идеи произведения – одиночества лирической героини в монотонной рутине сельской жизни. Таким образом, ритм в структуре изображения (представляющий собой повторяемость компонентов) как элемент композиции задает повторяемость того или иного мотива художественного произведения через определенные интервалы. С помощью приема ритмизации изображения автор электронного художественного текста может тематизировать некоторые элементы повествования, а также расставить дополнительные акценты в электронном нарративе.

Как мы видим, открытая и закрытая композиция противопоставлены друг другу по принципу расположения элементов, в частности выделение композиционного центра (наличие которого характерно для замкнутых композиций). Наличие композиционного узла, в отличие от ритмической (открытой) композиции, является сосредоточением основной идеи художника.

Следует отметить, что для анализа визуальных компонентов электронных художественных текстов важны еще два термина из теории искусств – членение композиционных элементов на «слои» и «планы». При построении пространства на вкладке электронного художественного текста с помощью членения его на слои главными, строящими «глубину» факторами являются заслонение и соответствующее ему расположение предметов и фигур выше и ниже по плоскости [7, с. 27]. В данном типе композиционного оформления пространство не имеет измерения в глубину, поскольку объекты (фигуры) создают его своей мерой объемности и заслонением, что часто может приводить к нарушению масштабов фигур. Например, три слоя из разных изобразительных элементов в электронном художественном тексте «The Gathering Cloud» Дж. Р. Капентер [9]. Первый слой представлен образом человека, наблюдающим за коровой на фоне деревенского пейзажа (деревья, ручей, ветхий дом, туман). На втором слое изображен скелет кошки, туловище которой расположено на уровне неба, а лапы на уровне земли. Третий слой изображения – это черные следы от кошачьих лап.

Более поздний тип композиционного оформления (с точки зрения теории и истории искусств) предполагает членение на планы, образование пространственных планов, для которых характерна более детальная проработка изображения на переднем плане и слабо выраженное пространство вдали. Композиционное членение пространства на планы требует введение еще одного термина – фон (или фоновое изображение), который представляет собой «задний, пространственный план композиции» [7, с. 99]. В электронных художественных текстах часто используется данный тип композиционного оформления. При этом на первом плане электронного произведения часто представлен графический образ вербального элемента как «стержневого» компонента электронного нарратива, а изобразительные элементы (статичные или динамические) часто являются фоном. Так происходит в электронном художественном тексте в ««Redshift and Portalmetal» [2]», где динамическое фоновое изображение является визуальным продолжением той или иной темы, развернутой в вербальной части произведения.

Несмотря на то, что описанные выше композиционные приемы разработаны на основе теории живописи и графики, как мы видим, их применение актуально и при анализе электронного художественного текста. Так, М.В. Алпатов отмечал, что композиция свойственна всем видам искусства, «в своих самых общих чертах такие принципы композиции, как требование единства или расчленения, начала симметрии и ритма, присущи всем видам искусства. Эта общность служит нередко основой сотрудничества художников, представителей различных видов искусства и рождает так называемый синтез искусств [10, с. 6 – 7].

Для электронных ресурсов (в том числе страниц сайтов, различных приложений, онлайн-игр и электронных художественных текстов) релевантными с точки зрения анализа визуальной формы представления электронного произведения являются наблюдения Г. Кресса и Т. ван Лювена о соотношение идеального/ideal и реального/real в композиционной структуре. Как мы понимаем, специфика расположения элементов на странице имеет две функции. С одной стороны, характер комбинации визуально-графических компонентов произведения является одним из средств связи данных элементов, что может быть охарактеризовано как внутренняя система соотношения элементов. С другой стороны, принципы расположения данных элементов работают на связь сообщения (содержащегося на странице печатного текста или вкладке электронного поликодового текста) с контекстом, речевой ситуацией в целом (структура внешних связей).

Так, Г. Кресс и Т. ван Лювен отмечает, что в верхней части вкладки (страницы) автор обычно располагает элементы, которые являются частью «новой» или неизвестной информации (в терминологии Г. Кресса и Т. ван Лювена – «ideal»). В свою очередь, то, что расположено внизу страницы/вкладки, является данностью или известной информацией (в терминологии Г. Кресса и Т. ван Лювена – «real») [11, с. 186].

Например, в электронном художественном тексте «Inanimate Alice. Episode Russia» часть вкладок демонстрируют первый тип (от идеальной к реальной) представления информации. Так, в школьном эпизоде произведения (главная героиня Алиса впервые попадает в настоящую школу, до этого она обучалась дома) визуальные элементы (картинки из школьной жизни, которые стилизованы под фотографии (представляют собой «снимки» самых первых впечатлений Алисы в момент ее прихода в школу)), расположены в верхнее части вкладки, а вербальное сопровождение внизу (фраза: «I know, it's kind of sad to want to go to school, but I've never been to school in my life and it is something I'd like at least try, even if most kids hate it» / Я знаю, это немного грустно хотеть пойти в школу, но я никогда прежде не была в школе, и это то, что я хотела бы, по крайней мере, попробовать, даже если большинство детей ненавидят школу) [12]. Такое расположение позволяет автору передать ощущение героини более достоверно, первые впечатления от школы представлены как первые кадры в ее сознании – новая, неизвестная информация. В то время как вербальный компонент представлен размышлениями Алисы над ее собственной ситуацией и условиями жизни (постоянные переезды семьи), которые не позволяют ей посещать обычную школу.



Рис. 2. Фрагмент электронного художественного текста «Inanimate Alice. Episode Russia» [12]

Эти ощущения героини, переданные с помощью текста и расположенные внизу вкладки, являются данностью, известной информацией (рис. 2).

Примером второго типа соотношения поликодовых элементов произведения может послужить электронный художественный текст «Notes on the Voyage Of Owl and Girl» [13]. Здесь вербальный компонент представлен в верхней части вкладки (несмотря на небольшое смещение влево), что является сигналом его акцентуации/выделения. Для автора вербальная экспликация истории находится в приоритете, именно с помощью вербальных средств читателю сообщается о новой, неизвестной информации. В то время как визуальные компоненты представления информации перемещены вниз (картинка в нижнем правом углу вкладки с изображением местности, по которой путешествуют главные герои), а также на нижний слой (фоновое изображение в виде стилизованной старинной карты). Фоновое изображение не несет в себе новой информации, а служит средством тематизации, фиксации основной темы произведения на уровне визуального представления (в данном случае изображение карты обладает определенным символьным потенциалом, несет в себе добавочный смысл, выражающий идею путешествования) (рис. 3).

Противопоставление идеального/нового и реального/известного может также структурировать отношения текста и образа. Если верхняя часть страницы занята текстом, а нижняя – одной или несколькими картинками (или картами, или диаграммами), то текст играет ведущую роль, а картинки – подчиненную (которая, однако, важна сама по себе как спецификация, доказательство, практическое следствие и т.д.). Если роли меняются местами, так что одна или несколько картинок занимают верхнюю часть, то идеальная/новая/ коммуникативно значимая часть сообщения передается визуально, и текст служит для ее детализации. При этом, безусловно, особенности расположения поликодовых элементов на вкладке электронного художественного текста могут выполнять и экспрессивную функцию, а именно выделение/подчеркивание тех или иных компонентов, которые несут дополнительную семантическую нагрузку. В то время как поступательное развитие сюжета в электронном нарративе (движение от известного к неизвестному) соответствует порядку известное внизу – неизвестное вверху.

Характер соотношения поликодовых компонентов на вкладке электронного художественного текста по принципу новое/неизвестное (вверху) – известное/данное (внизу) может быть также соотнесен с терминами тема/рема, используемыми для актуального членения предложения, где тема представляет исходную, а рема – новую, коммуникативно значимую информацию. И подобно тому, как рема за рамками предложения вступает в смысловые отношения с ремами соседних предложений и создает рематическую доминанту текстового фрагмента, сигнализирующую его семантическую общность, так и новая/идеальная/ideal визуальная информация, перенесенная в верхнюю часть вкладки электронного художественного текста, вступая в соотношения тематического сходства с элементами других вкладок, создает визуально-тематическую доминанту всего электронного произведения.

Помимо непосредственного расположения визуальных компонентов на вкладке электронного художественного текста особое значение могут приобретать отдельные элементы внутри этих компонентов, которые представляют собой визуальные (иконические) знаки. В совокупности с правилами их использования, знаки образуют семиозисы, или системы кодов. В настоящем исследование понимание семиозиса опирается на концепцию С. Морриса, который интерпретировал семиозис как процесс порождения и интерпретации знаков с точки зрения их различий в рамках знаковых сообщений, установления отношений между знаками и обозначаемыми ими объектами, а также действия человека при продуцировании и интерпретации знаков (соответственно, синтаксические, семантические отношения) [14].

Системы кодов бесконечно разнообразны, к ним могут относиться не только телесные коды, связанные с положением человека в пространстве и его действиями во время речевой деятельности (жесты, мимика, позы и проч.), но и большое количество других кодовых систем (идентификационные коды, к которым относятся флаги, гербы, логотипы и др. символы организационных структур; культурные знаки, которые прочитываются без поддерживающего контекста, например, решетка как символ несвободы; цветовые коды или символика цвета и проч. Использование типов знаковых систем в электронном художественном тексте активирует дополнительные коннотации визуальных объектов [6]. В процессе интерпретации конкретного художественного текста используется та система декодирования, которая актуальна для знаковых систем.

Итак, основные принципы анализа электронного художественного текста для визуальных компонентов выключают выявление:

- основных композиционных принципов (замкнутая/открытая структура):
- специфики комбинации слоев, планов и фона изображения;
- установление основных принципов соединения визуальных компонентов с другими поликодовыми элементами электронного художественного текста (определение тактики автора);
- выход на идейный уровень произведения (стратегия автора).

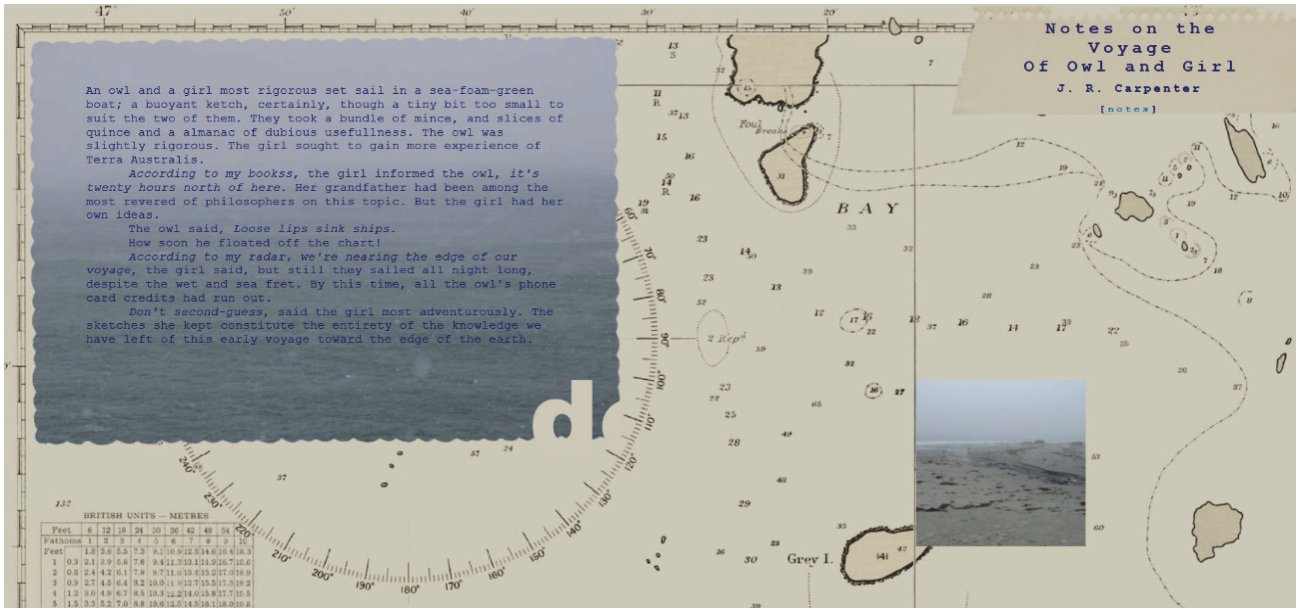


Рис. 3. Фрагмент электронного художественного текста «Notes on the Voyage Of Owl and Girl» [13]

Библиографический список

1. Кучина С.А. *Электронный художественный текст: понятие, категории, лингвосемиотическая специфика*: монография. Новосибирск: Издательство НГТУ. 2019.
2. 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
3. Givens R., Ong M. Fallow. *Born magazine*. 2008. Available at: http://www.bornmagazine.org/projects/fallow/
4. Бородин М.К. Ходо-текст. *Сетевая словесность*. Кибература. Available at: https://www.netslova.ru/borodin/trill.html
5. Жердев Г., Ксилин Ю., Епачинцев Е., Негин Н. Степные песни. *Сетевая словесность. Кибература*. Available at: https://www.netslova.ru/zherdev/step/index.html
6. Баранов А.Н. Метаязыки описания невербальной составляющей комбинированных текстов для целей лингвистической экспертизы. *Коммуникативные исследования.* 2018; № 3 (17): 9 – 36.
7. Нестерова М.А. *Общий курс композиции*: учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГУК и Т., 2004.
8. Clark D. «88 Constellations for Wittgenstein». *Electronic Literature Collection*. 2011. Available at: http://collection.eliterature.org/2/works/clark_wittgenstein.html
9. Carpenter J.R. The Gathering Cloud. *Lucky soap*. Available at: http://luckysoap.com/thegatheringcloud/
10. Алпатов М.В. *Композиция в живописи*: Исторический очерк. Москва – Ленинград: Искусство, 1940.
11. Kress G., Leeuwen van T. *Reading images: The grammar of visual design.* London: Routledge, 1996.
12. Pullinger K. *Inanimate Alice*. Available at: https://inanimatealice.com/adventures/
13. Carpenter J.R. *Notes on the Voyage Of Owl and Girl. Lucky soap. Of Owl and Girl.* 2013. Available at: http://luckysoap.com/owlandgirl/
14. Моррис Ч.У. Основания теории знаков. *Семиотика.* Сборник переводов. Под редакцией Ю.С. Степанова. Москва: Радуга, 1982.

References

1. Kuchina S.A. `*Elektronnyj hudozhestvennyj tekst: ponyatie, kategorii, lingvosemioticheskaya specifika*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU. 2019.
2. 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
3. Givens R., Ong M. Fallow. *Born magazine*. 2008. Available at: http://www.bornmagazine.org/projects/fallow/
4. Borodin M.K. Hodo-tekst. *Setevaya slovesnost'*. Kiberatura. Available at: https://www.netslova.ru/borodin/trill.html
5. Zherdev G., Ksilin Yu., Epachincev E., Negin N. Stepnye pesni. *Setevaya slovesnost'. Kiberatura*. Available at: https://www.netslova.ru/zherdev/step/index.html
6. Baranov A.N. Metayazyki opisaniya neverbal'noj sostavlyayuschej kombinirovannyh tekstov dlya celej lingvisticheskoj `ekspertizy. *Kommunikativnye issledovaniya.* 2018; № 3 (17): 9 – 36.
7. Nesterova M.A. *Obschij kurs kompozicii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGUK i T., 2004.
8. Clark D. «88 Constellations for Wittgenstein». *Electronic Literature Collection*. 2011. Available at: http://collection.eliterature.org/2/works/clark_wittgenstein.html
9. Carpenter J.R. The Gathering Cloud. *Lucky soap*. Available at: http://luckysoap.com/thegatheringcloud/
10. Alpatov M.V. *Kompoziciya v zhivopisi*: Istoricheskij ocherk. Moskva – Leningrad: Iskusstvo, 1940.
11. Kress G., Leeuwen van T. *Reading images: The grammar of visual design.* London: Routledge, 1996.
12. Pullinger K. *Inanimate Alice*. Available at: https://inanimatealice.com/adventures/
13. Carpenter J.R. *Notes on the Voyage Of Owl and Girl. Lucky soap. Of Owl and Girl.* 2013. Available at: http://luckysoap.com/owlandgirl/
14. Morris Ch.U. Osnovaniya teorii znakov. *Semiotika.* Sbornik perevodov. Pod redakciej Yu.S. Stepanova. Moskva: Raduga, 1982.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 81-2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00777

Liu Aihua, *postgraduate, State Institute of Russian language n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: 479280283@qq.com*

PROBLEMS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION (BASED ON THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES). The article presents results of a study of some aspects of the difficulty of understanding and using phraseological units in the process of intercultural communication, caused by ethno cultural differences using the phraseological units of the Russian and Chinese languages as an example. The author conducts a comprehensive analysis of the semantic content of the concept of intercultural communication, stating its significance for the implementation of the communicative intentions of representatives of different linguistic cultures. Particular emphasis is placed on the functioning of phraseological units as important means of intercultural communication and the actualization of the problem of their understanding by representatives of different cultures in the process of communication. Analyzing phraseological units in the broad sense, the author gives their groups in Russian and Chinese. The article formulates the criteria according to which the difficulties of understanding Russian and Chinese phraseological units in the process of intercultural communication are classified, in particular the following: difficulties associated with differences in the historical sources of phraseological units in Russian and Chinese, cultural differences and difficulties in using them. The criteria reflect the main communication barriers in Russian-Chinese intercultural communication. The presented material allows us to conclude that phraseological units reflect the cultural specificity of the language and fulfill an important function in intercultural communication, therefore, it is necessary to pay attention not only to the historical origin of phraseological units and their cultural connotations, but also to the rules for their use in speech.

Key words: **cross-cultural communication, idioms, culture, ethno-cultural differences, Russian language, Chinese language.**

Лю Айхуа, *аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва,*
E-mail: 479280283@qq.com

ПРОБЛЕМЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье приводятся результаты исследования некоторых аспектов трудности понимания и употребления фразеологизмов в процессе межкультурной коммуникации, обусловленных этнокультурными различиями на примере фразеологизмов русского и китайского языков. Автор проводит всесторонний анализ содержательно-смыслового наполнения понятия межкультурной коммуникации, констатируя ее значимость для реализации коммуникативных намерений представителей разных лингвокультур. Особый акцент в статье сделан на функционировании фразеологизмов как важных средств межкультурной коммуникации и актуализации проблемы их понимания представителями разных культур в процессе общения. Анализируя фразеологизмы в широком смысле, автор приводит их группы в русском и китайском языках. В статье сформулированы критерии, согласно которым классифицированы трудности понимания русских и китайских фразеологизмов в процессе межкультурной коммуникации, в частности следующие: трудности, связанные с различиями в исторических источниках фразеологизмов в русском и китайском языках, различиями в культурном аспекте и трудности их употребления. Критерии отражают основные коммуникативные барьеры в русско-китайской межкультурной коммуникации. Представленный материал позволяет сделать вывод, что фразеологизмы отражают культурную специфику языка и выполняют важную функцию в межкультурной коммуникации, поэтому необходимо обращать внимание не только на историческое происхождение фразеологизмов и их культурные коннотации, но и на правила их употребления в речи.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникация, фразеологизмы, культура, этнокультурные различия, русский язык, китайский язык.**

В настоящее время межкультурная коммуникация остается одной из актуальных гуманитарных дисциплин, изучаемых во всем мире.

Межкультурная коммуникация, как видно из самого названия этого термина, представляет собой обмен информацией при столкновении разных культур, в процессе которого язык является одним из основных средств коммуникации, а фразеологизм – одним из представителей этнокультурных особенностей, воплощенных в этом средстве. Сам фразеологический оборот несёт в себе богатый культурологический смысл, его значение сложно и многогранно, что может вызвать значительные трудности в межкультурной коммуникации. Поэтому для решения коммуникационных барьеров, связанных с проблемами культурных различий, исследование фразеологизмов представляет большое научное и практическое значение.

Целью данной работы является исследование некоторых аспектов трудностей понимания и употребления фразеологизмов в процессе межкультурной коммуникации, обусловленных этнокультурными различиями, на примере фразеологизмов русского и китайского языков.

Межкультурная коммуникация как научная дисциплина впервые появилась в США, объектом ее исследования является коммуникация между родными и иностранными языками, а также между людьми, имеющими различия в языковом и культурном контексте. Впервые в русской лингвистике определение термина «межкультурная коммуникация» было сформулировано академиком В.Г. Костомаровым: «Межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, с. 26]. Межкультурная коммуникация стала разрабатываться в Китае с начала 1980-х годов как междисциплинарная дисциплина, объединяющая знания, связанные с культурной антропологией, коммуникацией, социологией, психологией и лингвистикой. В исследовании межкультурной коммуникации основное внимание уделяется культурным различиям. Цель состоит в том, чтобы помочь участникам коммуникации прогрессивно повышать межкультурную осведомленность, осознанно устранять проблемы культурных различий, добиваться лучшего взаимопонимания и адаптации друг к другу, тем самым обеспечивая бесперебойную межкультурную коммуникацию [2, с. 98].

По мнению Т.Б. Фрика, язык является одним из инструментов межкультурной коммуникации. Язык – это средство выражения мысли, распространения культуры, сам язык – это культура, он не существует вне культуры. Язык является одним из важнейших компонентов культуры, формой мышления [3, с. 31].

Среди языковых средств, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, особое место занимают фразеологические обороты.

Фразеологизмы в большей или меньшей степени используются в работе и в повседневной жизни людей, а для студентов, изучающих иностранный язык, это просто неизбежно, они часто сталкиваются с фразеологизмами иностранного языка. Если они не понимают культурных коннотаций, заложенных в языке, то возникают недоразумения и препятствия в межличностной коммуникации. Проблемы понимания фразеологизма в различных культурах также становятся ключевым звеном в процессе межкультурной коммуникации.

Следует также отметить, что сравнение фразеологизмов разных стран становится важным способом понимания и познания национальной идентичности и культуры.

Известно, что фразеологизмы в русском языке можно рассматривать с двух точек зрения: в широком и в узком смысле. В узком смысле к фразеологии относят только идиомы (устойчивые сочетания, значения которых не определяются значениями входящих в них слов). В широком смысле в состав фразеологии включают все устойчивые выражения, в том числе пословицы, поговорки и «крылатые слова».

Мы намеренно обсуждаем фразеологические единицы в широком смысле. Одним из представителей такого подхода является Н.М. Шанский. Он полагает, что «фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словарного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [4, с. 27]. В процессе изучения классификации фразеологизмов он также предлагает свое мнение о фразеологических выражениях с точки зрения семантической слитности: фразеологические выражения – это устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые не только являются семантически расчленяемыми, но и состоят целиком из слов со свободным номинативным значением, например: «*Тише едешь – дальше будешь»; «Повторенье – мать учения».* Фразеологические обороты всегда сложные, то есть состоят из двух и более слов. Фразеологизмы также разнообразны и могут быть разделены на несколько видов. Кроме того, семантика фразеологизма неясна и не может быть полностью понята в буквальном значении.

Аналогично, в широком смысле китайские фразеологизмы можно разделить на *чэнъюй* (set phrases), пословицы (common sayings), поговорки (proverbs), *сехоуюй*, недоговорки (изречение из двух частей, иносказания и его раскрытие, где раскрытие обычно опускается) и вульгарные выражения. Среди них чэнъюй является более распространенной формой. Общее количество чэнъюй в китайском языке может достигать пятидесяти или даже шестидесяти тысяч, общая статистика чэнъюй, которые люди часто используют, насчитывает около трех или четырех тысяч, и есть некоторые словари, содержащие семь тысяч словарных статей о чэнъюй [5].

Они, как правило, состоят из четырех китайских иероглифов, богаты выразительностью, краткостью формы, полным смыслом, яркими образами, в основном из древнего китайского языка, полны литературных иллюзий, часто глубокого смысла.

Фразеологизмы – это своеобразные лингвистические явления, которые являются не только языковым инструментом, но и представителями этнокультурной семантики, отражающей стереотипы мировоззренческих концепций: национальной культуры, обычаев, традиций народа, особенностей быта, исторических событий. Другими словами, фразеологизмы имеют как коммуникативную, так и культурную ценность.

Далее мы рассмотрим сложности понимания русских и китайских фразеологизмов в процессе межкультурной коммуникации.

1. Трудности понимания возникают в связи с различиями в исторических источниках фразеологизмов в русском и китайском языках

В русском языке по своему происхождению фразеологизмы делятся на две основные категории: одни фразеологизмы являются собственно русскими, другие – заимствованными. Основным источником русской фразеологии являются свободные словосочетания, ставшие фразеологизмами при употреблении в переносном значении.

Русские фразеологизмы обычно делят на следующие группы:

1. Фразеологизмы, происходящие из народного устного творчества: имя '*Кощей бессмертный'* из одноименной сказки означает 'очень худой'. Фразеологизм '*Бабушка надвое сказала'* означает 'ещё неизвестно, что будет в конце' – о том, что явно имеет два взаимоисключающих решения, но финал дела пока остаётся неясным. Сама этимология фразеологизма указывает на усечение пословицы «Бабушка гадала, да надвое сказала: то ли дождик, то ли снег; то ли будет, то ли нет». Выражение чаще всего выражает иронию говорящего [6].

2. Фразеологизмы из Библии, например, *блудный сын.* В Евангелии есть притча, в которой повествуется о сыне, покинувшем отцовский дом и прокутившем всё своё состояние. Возвратившись обратно в свою семью ни с чем, он падает на колени перед своим родителем, который, проявив милосердие и доброту, прощает нерадивого отпрыска. На протяжении веков «блудным сыном» называют человека, отколовшегося от семьи и родного дома [6].

Существует также ряд фразеологизмов, происхождение которых связано с различными событиями истории: *Во всю Ивановскую* (кричать во всю ивановскую; храпеть во всю ивановскую). А связано это выражение с Московским Кремлем. Площадь в Кремле, на которой стоит колокольня Ивана Великого, раньше называли Ивановской. На этой площади специальные люди-дьяки оглашали указы, распоряжения и прочие документы, касавшиеся жителей Москвы и всех народов России. Чтобы всем было хорошо слышно, дьяк читал очень громко, кричал *во всю Ивановскую* [6].

Фразеологизмы, многие из которых пришли из авторских произведений и ставшие популярными, многократно воспроизводятся, используются в определенном контексте выражения. Например, *медвежья услуга* из басни «Пустынник и медведь» – неумелая, неловкая услуга, приносящая вместо помощи вред, неприятность.

Что касается китайских фразеологизмов, многие китайские *чэнъюй* происходят из классических сюжетов и исторических событий, которые трудно понять непосвященному: 掩耳盗铃 *yǎn' ěr dào líng* – этот фразеологизм возник из произведений《吕氏春秋．不苟论．自知》 периода Сражающихся царств (476/403 – 221 гг. до н.э.) – заткнув уши, воровать колокольчик (употребляется в знач.: *не признавать очевидного, прятать голову в песок, обманывать себя, строить иллюзии; страусиная политика, самообман)* [7].

孔融让梨 *kǒng róng ràng lí* – происходит из книги «世说新语笺疏», передает значение 'быть уступчивым, быть почтительным к старшим' *(по притче о Кун Жуне, который, будучи ребёнком, всегда брал себе самую маленькую грушу, уступая братьям крупные).* Ср. текст «Саньцзыцзин»: *"融四岁，能让梨". – Кун Жун в возрасте четырёх лет уступал братьям крупные груши.*

孟母三迁 *mèng mǔ sān qiān* происходит из книги «孟子题词» периода династии Хань и содержит элементы 孟母 – *'мать Мэнцзы'*, 三迁 – *'Переезд три раза'*. Фразеологизм означает '*мать Мэнцзы, чтобы иметь действительно хорошую образовательную среду для Мэнцзы, кропотливо переезжала в три места',* теперь иногда используется, чтобы указать, что родители стараются изо всех сил, чтобы воспитывать своих детей.

Основываясь на приведенных выше примерах, мы показали, что непонимание источников фразеологизмов, особенно тех, которые связаны с понятиями, отсутствующими в родном языке, может привести к затруднению межличностного общения. Поэтому, изучая фразеологизмы в иностранных языках, лучше всего проверять их исторические источники, чтобы облегчить понимание фразеологизмов и запомнить их.

2. Недоразумения в связи с различием в культурном аспекте

Фразеологизм является кристаллизацией языка и культуры и самым ценным источником информации о национальном сознании и национальной культуре. Составляющие национальной культуры – совокупность материальных и духовных ценностей нации, а также практикуемых данной этнической общностью основных способов взаимодействия с природой и социальным окружением [8, с. 1].

При межкультурной коммуникации обязательно затрагиваются все аспекты национальной культуры. В статье рассматриваются материальный и культурный аспекты, а фразеологизм как часть национальной культуры в равной степени отражает материальное и духовное измерение.

Материальная культура включает в себя множество различных аспектов: предметы, природная среда, животные, растения и т.д. Эта категория обычно отражается в буквальном значении фразеологизмов. Ср.: *яблоко* – распространенное название фруктов в русском и китайском языках. В русском языке есть пословица *Яблоко от яблони недалеко падает* – о детях, в которых отразились недостатки или пороки их родителей. Это прямо касается детей и родителей. Однако в китайском культуре яблони и яблоки не символизируют отношения между родителями и детьми. Зато китайцы используют цветы персика и персиковые деревья для обозначения отношений между матерью и ребенком. 千朵桃花一树儿生 – тысячи цветков персика рождены одним деревом, являются детьми одной матери.

Итак, отношения части и целого и в русском, и в китайском языках помогают понять фразеологизмы о родителях и детях. Но при этом употребляются разные слова и культурные стереотипы. Это говорит о том, что отсутствие понимания между коммуникантами, принадлежащими к разным языкам, может быть связано не с нежеланием находить общий язык, а с различными когнитивными установками и в какой-то степени с отсутствием опыта использования языковых инструментов [9, с. 33].

Духовная культура относится к совокупности различных концептуальных форм сознания человека. Имеется много фразеологизмов, отражающих духовную культуру разных народов. Некоторые их них демонстрируют стремление людей к любви, доброте, истине и т.д. Эту категорию фразеологизмов следует определять по их смысловым коннотациям.

Как русские, так и китайцы ценят свою семью, поэтому количество фразеологизмов о семье одинаково велико. В этих двух языках есть сотни и тысячи идиом, связанных с семьями. В примерах, которые мы нашли, их было сотни. Далее мы анализируем различия во фразеологизмах в русском и китайском языках на примере устойчивых сочетаний, связанных с семьей.

Главная ценность в семье – это дети. Известно, что родители часто любят детей больше, чем дети родителей. Но родители не становятся от этого менее счастливыми, ведь для российских родителей ребёнок – *свет в окошке*. Так говорят о самом дорогом, любимом, с кем связаны лучшие надежды. В китайском языке тоже есть выражение любви родителей к своим детям: 舐犊情深 *(shìdúqíngshēn)* – так же ласково, как корова облизывает телёнка (употребляется в знач.: ‘безумно любить своих детей’).

Разные культуры имеют разные представления о вещах и разные национальные ассоциации, поэтому, чтобы избежать недоразумений, следует обращать внимание на культурный контекст фразеологизмов.

3. Трудности употребления

Фразеологизмы, так же как и лексические концепты, в своём употреблении подчинены существующим языковым нормам, то есть определённым исторически сложившимся или принятым и, тем самым, обязательным для всех говорящих правилам [10, с. 109].

Тем не менее, люди, изучающие иностранный язык, особенно в начале обучения, часто неосознанно нарушают правила языка в силу неполного владения фразеологизмами.

В употреблении русских фразеологизмов часто встречаются две категории ошибок: 1) ошибки, связанные с усвоением формы и 2) ошибки, связанные с усвоением значения, смыслового содержания фразеологизма.

Ошибкой можно считать немотивированное изменение порядка слов: *Он в таких делах съел собаку*; правильно – *собаку съел.* Данный фразеологизм отражает инвертированный порядок дополнение — глагол, характерный для устной формы русского языка [11, с. 81 – 183; 12, с. 86].

Изменение значения фразеологизма или несоответствие фразеологизма контексту. Пример: *Саша мечет бисер перед свиньями, а ему все верят.* Использование данного фразеологизма в этом контексте является ошибкой, поскольку автор явно хочет сказать, что *Х лжёт*, в то время как фразеологизм *метать бисер перед свиньями* имеет иное значение – «Напрасно говорить о чем-либо или доказывать что-либо тому, кто не способен или не хочет ни понять, ни оценить это должным образом».

Распространенными ошибками в употреблении фразеологизмов китайского языка являются в основном ошибки, связанные с усвоением значения, смыслового содержания. Например, идиома “祝您的公司一路顺风” – ‘Желаю вашей компании *попутного ветра*!’ “一路顺风”– «*попутного ветра*» означает следующее: “*Пусть Ваше путешествие пройдет мирно и гладко»*”. Она в основном используется при прощании с друзьями и родственниками, а не для благословения компании. Прощаясь с друзьями в аэропорту, нельзя сказать: “一路顺风！” – “*Попутного ветра*!”, поскольку при посадке и взлете самолету безопасно при встречном ветре, и если он идет по ветру в спину, это может привести к тому, что самолет не сможет лететь или даже к авиакатастрофе.

Конечной целью изучения фразеологизмов является правильное использование языка в повседневном общении, но ошибки неизбежны. В межкультурной коммуникации культурные факторы принято делить на две категории: интеллектуальная культура и коммуникативная культура. Вторая культура часто становится камнем преткновения в правильном использовании фразеологизмов, когда интеллектуальная культура уже освоена. Поэтому при изучении фразеологизмов необходимо уделять большое внимание коммуникативной ценности фразеологизмов, чтобы избегать ошибок во время общения. Следует выучить все условия и контексты, где применяется фразеологизм: когда и где происходит действие, каковы объект, тема, цель, идентичность друг друга и другие объективные условия.

Итак, фразеологизмы отражают культурную специфику языка, их роль и проблемы в межкультурной коммуникации велика. Необходимо обращать внимание не только на историческое происхождение фразеологизмов и их культурные коннотации, но и на правила их употребления в речи.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М. *Язык и культура*. Москва: Русский язык, 1990.
2. 计道宏 英语成语翻译的跨文化交际特征 宜宾学院学报 2007.
3. Фрик Т.Б. *Основы теории межкультурной коммуникации*. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013.
4. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
5. 成语歇后语. *Available at*: https://www.taodocs.com/p-200068842.html
6. Тележинская Е.Л. *Фразеологические единицы русского языка. Источники фразеологизмов. Крылатые выражения*. Available at: https://infourok.ru/ frazeologicheskie-edinici-russkogo-yazika-istochniki-frazeologizmov-krilatie-virazheniya-2872890.html
7. 辞海在线查询-辞海之家. Available at: http://www.cihai123.com/cidian/1069543.html
8. Козелько В.Н. Национальная культура: сущность, структура, компоненты. *Новые технологии*. 2008; № 5: 1 – 4.
9. Кислицына Н.Н. Коннотация как коммуникативная лакуна. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2018; Т. 8, № 1: 31 – 35.
10. Майорова А.В. *Ошибки, связанные с употреблением фразеологизмов в устной и письменной речи*. Мытищи: МГУЛ, 2003.
11. Ковтунова И.И. *Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения.* Москва: Просвещение, 1976.
12. Циммерлинг А.В. Линейно-акцентная грамматика и коммуникативно нерасчлененные предложения в русском языке. *Архитектура клаузы в параметрических моделях: синтаксис, информационная структура, порядок слов*. Москва: Языки славянской культуры. Studia Philologica, 2016.

References

1. Vereschagin E.M. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. 计道宏 英语成语翻译的跨文化交际特征 宜宾学院学报 2007.
3. Frik T.B. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2013.
4. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010.
5. 成语歇后语. *Available at*: https://www.taodocs.com/p-200068842.html
6. Telezhinskaya E.L. *Frazeologicheskie edinicy russkogo yazyka. Istochniki frazeologizmov. Krylatye vyrazheniya*. Available at: https://infourok.ru/ frazeologicheskie-edinici-russkogo-yazika-istochniki-frazeologizmov-krilatie-virazheniya-2872890.html
7. 辞海在线查询-辞海之家. Available at: http://www.cihai123.com/cidian/1069543.html
8. Kozel'ko V.N. Nacional'naya kul'tura: suschnost', struktura, komponenty. *Novye tehnologii*. 2008; № 5: 1 – 4.
9. Kislicyna N.N. Konnotaciya kak kommunikativnaya lakuna. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2018; T. 8, № 1: 31 – 35.
10. Majorova A.V. *Oshibki, svyazannye s upotrebleniem frazeologizmov v ustnoj i pis'mennoj rechi.* Mytischi: MGUL, 2003.
11. Kovtunova I.I. *Sovremennyj russkij yazyk. Poryadok slov i aktual'noe chlenenie predlozheniya.* Moskva: Prosveschenie, 1976.
12. Cimmerling A.V. Linejno-akcentnaya grammatika i kommunikativno neraschlenennye predlozheniya v russkom yazyke. *Arhitektura klauzy v parametricheskih modelyah: sintaksis, informacionnaya struktura, poryadok slov*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury. Studia Philologica, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 811.111-26 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00778

***Dyachenko I.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: dyachenko.irinka@bk.ru*
***Malinovskaia T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

STRUCTURAL FEAUTURES AND WORD-FORMATION MODELS OF ENGLISH LEGAL TERMS (BASED ON THE GLOSSARY TO THE TEXTBOOK BY A.K. ROMANOV "THE LEGAL SYSTEM OF ENGLAND"). The article presents the results of the analysis of legal terms in the glossary to the textbook by A.K. Romanov "The Legal System of England" from the point of view of the features of the structure and word-formation models these terms are formed by. A legal term is a word or phrase that denotes a state-legal concept. In the analyzed sample of English legal terms used by the UK legal system, the following features of the structure and mechanisms of replenishment of the British legal term system are identified: the presence of single-component and multi-component terms; the most productive word-formation methods (syntactic, morphological (in particular, suffixation) and semantic) and word-formation models (Adj+N, N+N, N+prep+N), which generally correspond to the most common trends in the English legal term system and modern English word formation.

Key words: **methods of word formation, structural features, word formation models, English legal terms, English legal term system.**

***И.Н. Дьяченко**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: dyachenko.irinka@bk.ru*
***Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛОССАРИЯ К УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ А.К. РОМАНОВА «ПРАВОВАЯ СИСТЕМА АНГЛИИ»)

В статье представлены результаты анализа юридических терминов глоссария к учебному пособию А.К. Романова «Правовая система Англии» с точки зрения особенностей структуры и словообразовательных моделей, при помощи которых указанные термины были образованы. Юридический термин представляет собой слово или словосочетание, обозначающее государственно-правовое понятие. В проанализированной выборке английских юридических терминов, используемых правовой системой Великобритании, выявлены следующие особенности структуры и механизмов пополнения британской юридической терминосистемы: наличие однокомпонентных и многокомпонентных терминов; наиболее продуктивные словообразовательные способы (синтаксический, морфологический (в частности, суффиксация) и семантический) и словообразовательные модели (Adj+N, N+N, N+prep+N), что в целом соответствует наиболее распространённым тенденциям в англоязычной юридической терминосистеме и современном английском словообразовании.

Ключевые слова: **способы словообразования, структурные особенности, словообразовательные модели, английские юридические термины, английская юридическая терминосистема.**

Исследование вопросов терминологии с точки зрения научно обоснованного подхода – задача не только специалистов соответствующей науки, но и лингвистов, поскольку терминологическая лексика является частью лексической системы национального языка и подчиняется общим правилам и закономерностям ее функционирования.

Несмотря на достаточно хорошую изученность структурных особенностей и способов пополнения английской юридической терминологии, требуется постоянная актуализация научной информации о тенденциях, преобладающих в английской юридической терминосистеме.

Объектом нашего исследования является структурная характеристика английских юридических терминов, предметом исследования выступает категоризация английских юридических терминов с позиции компонентной структуры и способов словообразования. Материал исследования представлен 276 лексическими единицами, отобранными методом сплошной выборки из глоссария к учебному пособию А.К. Романова «Правовая система Англии» (Москва: Дело, 2002. – 344 с.).

Термин – «слово или словосочетание специального (научного, технического и т.п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т.п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1].

Являясь частью лексической системы общенационального языка, термин, тем не менее, функционирует и интерпретируется «в контексте соответствующей научной теории (дисциплины) или … какой-либо отрасли знания» [2, с. 444].

Специфика терминов заключается, прежде всего, в их лаконичности, точности, системной обусловленности и однозначности. Юридический термин должен удовлетворять ряду требований. «Во-первых, один и тот же термин в том или ином нормативно-правовом акте должен употребляться однозначно. Во-вторых, термины должны быть общепризнанными, т.е. употребляться в обиходе, а не изобретаться разработчиками правовых предписаний. В-третьих, термины не могут не обладать устойчивым характером, т.е. должны сохранять свой особый смысл в каждом новом правовом акте» [3, с. 261 – 267].

Под юридическим термином мы понимаем «элемент юридической техники, словесные обозначения государственно-правовых понятий, с помощью которых выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства» [4, с. 912].

Юридические термины могут быть систематизированы по нескольким критериям. Одним из данных критериев является структурный параметр, а именно количество компонентов в составе термина. В соответствии с данным критерием могут быть выделены, одно-, двух-, трех-, четырех- и т.д. компонентные термины. Однокомпонентными считаются термины, состоящие из одного слова (простого или сложного). Многокомпонентные термины – это терминологические словосочетания, созданные лексическим и синтаксическим способом по определенным моделям с помощью предлогов или беспредложным способом.

В исследуемом перечне терминов было выявлено две категории, приблизительно равные в количественном отношении: 140 (50,7%) однокомпонентных терминов и 136 (49,3%) многокомпонентных терминов.

Большую часть (с незначительным перевесом), таким образом, составляют однокомпонентные термины (140 единиц), например: *accession, complainant, coroner* и т.д.

В составе многокомпонентных терминов были выделены двухкомонентные термины (91 единица (65%)), например:*administrative agency, appellate court, indictable offence* и т.д.; трехкомпонентные термины (41 единица (29,3%)), например*: burden of proof, last clear chance, trial by battle* и т.д.; четырёхкомпонентные термины (3 единицы (2,1%)): *exhaustion of administrative remedies, trespass de bonis asportatis, writ of habeas corpus* и один семикомпонентный термин (0,7%): Lord Chief Justice of England and Wales.

Следует отметить, что существуют различные позиции и мнения о количестве и градации типов словообразования в английском языке в целом и терминосистем различных наук в частности. Формирование и пополнение лексического состава языка происходит следующими способами: семантическим (конверсией), морфологическим, синтаксическим и заимствованием (И.В. Арнольд, А.И. Смирницкий и др.). Наиболее продуктивными на современном этапе развития английского языка считаются аффиксация, словосложение, конверсия и сокращение [5, с. 68].

Семантический способ (конверсия) предполагает переосмысление, изменение или уточнение значения слова в случае его перехода из разряда общеупотребительной лексики в разряд термина соответствующей науки. Семантический способ исторически являлся одним из первых и наиболее продуктивных источников пополнения различных терминосистем. В настоящее время его производительность не столь высока в сравнении с синтаксическим и морфологическим способами образования терминов. В проанализированной выборке было выявлено 52 случая конверсии (37,1%) в группе однокомпонентных терминов, например: *abandon* в разряде общеупотребительной лексики означает 'оставить, оставлять, покидать, покинуть, уходить; отказываться, отказаться; прекращать, прекратить', в юридической терминологии – 'отказываться от претензий и прав на что-либо (в процессуальном отношении означает прекращение производства по гражданскому делу в связи с изменением позиций сторон)'; *infant* в разряде общеупотребительной лексики означает 'младенец, грудной ребенок, ребенок, малыш, маленький ребенок, дитя, грудничок, детеныш, малютка; ребенок грудного возраста; вскармливание', в юридической терминологии – 'лицо, не достигшее 21 года, несовершеннолетний'; *conversion* в разряде общеупотребительной лексики означает 'преобразование, превращение, переход, трансформация;

конверсия, пересчет, конвертация, конвертирование; обращение', в юридической терминологии – 'присвоение чужого имущества' и др.

Синтаксический способ словообразования реализуется образованием словосочетаний различных типов. Данный способ является достаточно востребованным в терминообразовании. Далее опишем словообразовательные схемы, выявленные в многокомпонентных терминах исследуемой выборки.

Среди двухкомпонентных терминов представлены следующие словообразовательные схемы:

1. Adj + N: *adjective law, adverse possession, common law*, etc. (48 E – 52,7%).
2. N + N: *case law, trial court, negligence tort*, etc. (17 E – 18,7%).
3. Ving + N: *binding precedent, compounding felony, intervening cause, reversing a decision* (4 E – 4,4%).
4. Ved + N: *stated account, alleged person, alleged crime, delegated legislation* (4 E – 4,4%).
5. N + Adv: *court below* (1 E – 1,1%).

В выборке трехкомпонентных терминов отмечены данные словообразовательные схемы:

1. N+prep+N: *accessory after the fact, accord and satisfaction, case of action*, etc. (30 E- 73,2%)
2. Ving + prep + Ving: *aiding and abetting* (1 E – 2,4%).
3. Adj + Adj + N: *last clear chance, temporary restraining order* (2 E – 2,4%).
4. N + Vin f+ N: *order to show case* (1 E– 2,4%).
5. V + N: *prove smb's case* (1 E– 2,4%).
6. V + Ved + prep: *be entitled to* (1 E– 2,4%).
7. Prep + Num + N: *within the four corners* (1 E – 2,4%).

Среди четырехкомпонентных терминов представлена одна словообразовательная схема:

N+prep+Adj+N: *exhaustion of administrative remedies, writ of habeas corpus* (2 E – 66,6%).

Семикомпонентный термин реализуется посредством следующей словообразовательной схемы:

N + Adj + N + prep + N + prep + N: *Lord Chief Justice of England and Wales* (1 E – 0,9%).

Остальную долю в многокомпонентных терминах составляют лексические единицы, представляющие собой заимствования. Заимствование как один из способов пополнения терминологического состава языка представлено в проанализированном корпусе английской юридической терминологии, прежде всего, латинизмами в количестве 28 единиц (10,1%). Из них 5 (17,9%) приходятся на однокомпонетные термины (например, *mandamus, supra*); 4 (14,3%) – на трехкомпонентные термины (например, *curia advisare vult, res ispa loquitur*), 19 (67,9%) – на двухкомпонентные (например, *per curiam, obiter dicta*).

Словообразование в языке осуществляется посредством определенных словообразовательных моделей. Словообразовательные модели – это обобщенные схематические схемы, по которым могут образовываться однотипные производные. Эти модели записываются графически в виде некоторых формул, указывающих частеречную принадлежность основ, аффиксов и последовательность составляющих модель компонентов [6, с. 195]. Существуют следующие основные продуктивные способы словообразования в современном английском языке: аффиксация, словосложение и сокращение.

Аффиксация является одним из наиболее продуктивных способов словообразования, суть которого состоит в присоединении аффикса (суффикса и/или префикса) к словообразующей основе.

Представим наиболее частотные словообразовательные модели английского языка, выявленные в анализируемой выборке. В массиве однокомпонентных терминов были выявлены следующие словообразовательные способы: суффиксальный и префиксально-суффиксальный способы.

Суффиксальный способ является наиболее продуктивным в анализируемой выборке в корпусе однокомпонентных единиц (52 единицы из 140 (37,1%)). В выборке представлены следующие суффиксы (по степени частности):

-ion: *mediation, conversion, injunction* и др. (13 E – 25%);
-er: *demurrer, trier, offender* и др. (8 E – 15,4%);
- ing: *holding, distinguishing, pleading* и др. (7 E – 13,5%);
-ate + -ion: *solicitation, rectification, defamation* и др. (6 E – 11,5%);
-ant: *appellant, complainant, defendant* (3 E – 5,8%);
-ance: *acceptance, affirmance, conveyance* (3 E – 5,8%);
-ent: *decedent, precedent* (2 E – 3,8%);
-or: *vendor, solicitor* (2 E – 3,8%);
-ment: *entrapment, indictment* (2 E – 3,8%);
-y: *felony* (1 E – 1,9%);
-acy: *conspiracy* (1 E – 1,9%);
-ery: *robbery* (1 E – 1,9%);
-ence: *negligence* (1 E – 1,9%);
-al: *acquittal* 1 E – 1,9%);
-el: *estoppel* (1 E – 1,9%).

Префиксально-суффиксальный способ представлен двумя лексическими единицами (3,8%): *overruling* и *disapproving*.

Префиксальный способ в однокомпонентной выборке не выявлен. Данный факт, вероятно, может быть объяснен, с одной стороны, недостаточной репрезентативностью представленной выборки (общее количество исследованных единиц – 276, из них однокомпонентных – 140), с другой – более низкой (в сравнении с суффиксацией) продуктивностью данного способа словообразования в современном английском языке.

К продуктивным способам словообразования относится словосложение, при котором новое слово образуется соединением основ двух, реже трех знаменательных слов. В связи с частотностью данной словообразовательной модели в английском языке возникает вопрос о разграничении понятий «сложное слово» и «словосочетание». В нашем исследовании основным критерием, отграничивающим сложное слово от словосочетания мы будем считать признак графической цельнооформленности, в известной степени отражающий восприятие языковым коллективом данной единицы как более или менее слитной [7, с. 159]. Словосложение в исследуемой выборке однокомпонентных терминов представлено в четырех лексических единицах (2,9%): *by-laws, case-book, hearsay, headnotes*. В первых двух случаях имеет место дефисное написание, в третьем и четвертом – слитное.

Сокращение как способ словообразования в анализируемой выборке представлено в семи случаях (2,5%). Из них: один случай усечения в виде апокопы (сокращение конца слова): et al. < et alii; шесть случаев инициальных аббревиатур: *J < judge, QC < Queen's Council, LC < Lord Chancellor, LJ < Lord Justice, LLM < L Legum Magister, CAV < curia advisare vult*. Если учитывать диахронический аспект, в выборке имеется один случай синкопы (сокращение середины слова): *chancery < chancellerie*.

К менее продуктивным способам словообразования на современном этапе развития английского языка относятся словослияние, обратное словообразование (деривация), чередование звуков и ударения, а также ономатопея (звукоподражание) [7, с. 196]. Проведенное исследование подтвердило данный факт, поскольку в проанализированной выборке перечисленные выше способы словообразования представлены не были.

Таким образом, проведенное исследование выявило наличие однокомпонентных и многокомпонентных терминов, а также наиболее продуктивные словообразовательные способы (синтаксический, морфологический (в частности, суффиксация) и семантический) и модели (Adj + N, N + N, N + prep + N) в проанализированной выборке британских юридических терминов, что, в свою очередь, подтвердило основные тенденции, наблюдаемые в современной английской юридической терминосистеме и в английском языке в целом.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm
2. *Философский словарь*. Составители С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013.
3. Царенкова Н.А. Юридические термины в профессиональной сфере и их проникновение в разговорную речь. *Актуальные проблемы российского права.* Москва: Издательство Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2010; № 4: 261 – 267.
4. Кураков Л.П., Кураков В.Л. *Экономика и право: словарь-справочник.* Москва: Вуз и школа, 2004.
5. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка.* Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.
6. Кубрякова Е.С. Словообразование. *Лингвистический энциклопедический словарь.* 2002.
7. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка.* Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm
2. *Filosofskij slovar'*. Sostaviteli S.Ya. Podoprigora, A.S. Podoprigora. Rostov-na-Donu: Feniks, 2013.
3. Carenkova N.A. Yuridicheskie terminy v professional'noj sfere i ih proniknovenie v razgovornuyu rech'. *Aktual'nye problemy rossijskogo prava.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA). 2010; № 4: 261 – 267.
4. Kurakov L.P., Kurakov V.L. *`Ekonomika i pravo: slovar'-spravochnik.* Moskva: Vuz i shkola, 2004.
5. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka.* Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.
6. Kubryakova E.S. Slovoobrazovanie. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* 2002.
7. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: FLINTA: Nauka, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.06.20

УДК 651.926 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00779

Marushin A.A., *MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: a.a.marushin@mail.ru*
Moiseeva I.Yu., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: desire2003@yandex.ru*

FEATURES OF USING TRANSFORMATIONS AT LEXICOGRAMMATICAL LEVEL WHEN TRANSLATING INSTRUCTION MANUAL FOR HOUSEHOLD ELECTRONIC APPLIANCE FROM FRENCH INTO RUSSIAN. This article deals with features of using lexical transformations to translate the instructions for household electronic appliance at the grammatical and lexical levels. The relevance of the study is due to the increased need for the services of an interpreter when translating the texts of operating instructions for household appliances and the need to create an equivalent translation for a representative of the Russian-speaking culture. The instructions in French and their translation into Russian are analyzes, the need to use translation transformations when translating the texts of these instructions are identified and substantiated, the most frequent lexical and grammatical translation transformations are found.

Key words: **instructions for electronic devices, translation transformations, translation, instruction text, translation quality, lexical level, grammatical level.**

А.А. Марушин, *магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: a.a.marushin@mail.ru*
И.Ю. Моисеева, *д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: desire2003@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИЙ НА ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ИНСТРУКЦИЙ ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ БЫТОВЫХ ЭЛЕКТРОПРИБОРОВ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В данной статье рассмотрены особенности использования трансформаций при переводе инструкций по эксплуатации бытовых электроприборов на грамматическом и лексическом уровнях. Актуальность исследования обусловлена возросшей потребности в услугах переводчика при переводе текстов инструкций по эксплуатации бытовых электроприборов и необходимостью создания эквивалентного перевода для представителя русскоязычной культуры. В работе проанализированы инструкции на французском языке и их перевод на русский язык, выявлена и обоснована необходимость использования переводческих трансформаций при переводе текстов данных инструкций, обнаружены наиболее частотные лексические и грамматические переводческие трансформации.

Ключевые слова: **инструкции по эксплуатации электроприборов, переводческие трансформации, перевод, текст инструкции, качество перевода, лексический уровень, грамматический уровень.**

С высокой долей присутствия различных международных компаний на российском рынке появилось большое количество новых видов бытовой электротехники. Согласно российскому законодательству, любое электронное устройство должно быть сопровождено инструкцией по эксплуатации на русском языке, соответственно, в связи с этим возникла острая потребность в услугах переводчика.

Актуальность данной работы заключается в необходимости повышения качества переводов с целью обеспечения адекватного восприятия и понимания смысловой информации инструкций по эксплуатации бытовых электроприборов импортного производства представителями русскоязычной культуры.

Теоретико-методологической базой для написания статьи явились работы ученых в области: 1) теории перевода (И.С. Алексеева [1], Я.Б. Глаголев [2], А.С. Киндеркнехт [2], В.Н. Комиссаров [3], Л.Л. Нелюбин [4]); 2) филологии (С.И. Виноградов [5]); 3) грамматики (Е.А. Реферовская [6]); 4) лексикологии (И.Б. Воронцова [7], С. В. Гринев-Гриневич [8]); 4) стилистики текста (Т.Г. Винокур [9]).

Материалом исследования послужили тексты 62 инструкций к бытовым электроприборам на французском языке и их переводы на русский, взятые с официальных сайтов производителей данной техники. Общий объем проанализированных текстов составил более 160 страниц.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что анализ переводческих трансформаций в переводе инструкций по эксплуатации бытовых электроприборов с французского языка на русский имеет особое значение для развития теории перевода.

Практическая значимость определяется возможностью использования фактического материала и основных выводов в учебном процессе при преподавании курсов лекций по теории перевода, лексикологии, теоретической грамматике, практике перевода специального текста, а также на практических занятиях по иностранным языкам.

Материал исследования и выводы данной статьи могут быть использованы профессиональными переводчиками, занимающимися переводом потребительских инструкций по эксплуатации к бытовым электроприборам.

Целью данной работы является выявление основных переводческих трансформаций на лексическом и грамматическом уровнях, используемых при переводе текстов инструкций по эксплуатации бытовых электроприборов.

В современных условиях расширения и глобализации рыночных отношений к текстам инструкций, а также к их переводам предъявляются повышенные требования, касающиеся четкости и ясности изложения текста, и связано это с тем, что инструкция обладает юридической значимостью и имеет юридическую силу. Кузнецова Т.В. определяет инструкцию как «правовой акт, издаваемый или утверждаемый в целях установления правил, регулирующих организационные, научно-технические, технологические, финансовые и иные специальные стороны деятельности учреждений, организаций, предприятий (их подразделений и служб), должностных лиц и граждан» [10, с. 39].

Под текстом инструкции по эксплуатации бытовых электроприборов понимается документ, предназначенный для любого взрослого человека, в котором воедино собраны полное описание товара, правила, указания и необходимые инструкции, регламентирующие действия потребителя для правильной и безопасной эксплуатации электроприбора. Эти черты находят свое выражение в отборе языковых средств (лексических, грамматических).

Текстам инструкций по эксплуатации свойственно логическое изложение, при этом текст обладает достаточным количеством технической терминологии и специальных сокращений наряду с использованием общеупотребительной лексики, аббревиатур, сокращений и клише.

Инструкция считается одним из наиболее легких письменных текстов официально-делового стиля, однако необходимо знать особенности жанра и соблюдать ряд конвенций при переводе текстов для принимающей культуры.

При переводе текстов инструкций к электронным приборам необходимо знать наиболее типичные, проверенные переводческие решения. Как отмечает В.Н. Комиссаров, знание переводчиком правил, приемов и стереотипов помогает в условиях нехватки времени быстрее найти вариант перевода.

Для исследования рассмотрены основные переводческие трансформации на лексическом и грамматическом уровнях при переводе текстов инструкций к бытовым электроприборам, методом количественного подсчета выделены наиболее частотные.

Проведем анализ основных переводческих трансформаций, выявленных при анализе материала исследования.

Лексические трансформации

1. *Перевод общеупотребительной лексики*. Основой языка текстов инструкций к электроприборам является общеупотребительная лексика. Прежде всего, это связано с тем, чтобы ознакомить реципиента с научными знаниями в доступной и понятной форме изложения, т.е. сделать текст инструкции доступным для понимания каждому потребителю товара. В основе лежит принцип о неизвестной информации говорить, как об известной, привычной для приобретателя. Например: *lire – прочитать, observer – соблюдать, conserver – хранить, utiliser – использовать, mode d'emploi – руководство по эксплуатации, les consignes – таблички, les règles générales – правила, la sécurité – безопасность и т.д.*

1.1 *Лексическая замена*. Лексические единицы в текстах инструкций не всегда имеют словарный эквивалент, поэтому чтобы избежать возникновение неподходящих по контексту единиц, переводчик прибегает *к лексической замене*.

Например: *«Ne pas ouvrir l'accumulateur. Risque de courtcircuit ! Il est en outre possible que des vapeurs irritantes ou des fluides agressifs s'en échappent»* [11].

В переводе замена слова «risque» на «опасность сделана для того, чтобы усилить чувство опасения у реципиента, поскольку слово «опасность» является более сильным в плане психофизического воздействия, нежели слово «риск»: «*Не вскрывайте аккумулятор, существует опасность короткого замыкания,*

кроме того, могут выделиться раздражающие пары или агрессивные жидкости» [11].

Из данных примеров видно, что благодаря использованию лексических замен выполнена основная цель перевода любой инструкции – донести в простой и понятной форме иноязычный текст для русскоговорящего потребителя.

1.2 *Синонимичный / антонимичный перевод*. При переводе общеупотребительной лексики переводчик использует синонимичный перевод.

«Actionner l'interrupteur principal pour mettre le robot de nettoyage hors tension». – «Выключить уборочного робота выключателем на устройстве» [11].

В данном фрагменте использовано «Actionner l'interrupteur», что дословно означает «включить выключатель». Переводчик использовал синонимичный перевод для упрощения перевода текста инструкции и употребил доступное для понимания «выключить».

Наряду с синонимичным переводом в текстах инструкций применяется антонимичный перевод.

«Tenir les objets conducteurs (tels que tournevis ou objet analogue) à l'écart des contacts de chargement». – «Не допускать попадания на зарядные контакты токопроводящих предметов (например, отверток и т.п.)» [11].

Переводчик использует «не допускать попадания» вместо «держите подальше от…». В таком случае трансформация используется из-за стилистических соображений, чтобы достичь более «естественного» звучания текста данной инструкции.

1.3 *Лексическое опущение / добавление*. Лексическое опущение – «отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов, значения которых нерелевантны или легко восстанавливаются в контексте» [3, с. 204]. Это возможно только в том случае, когда опущение никак не повлияет на точность и правильность передачи смысла текста инструкции.

«On utilise dans le texte courant ou dans les instructions opératoires en plus la mention de signalement «Avertissement». – «В указаниях дополнительно используется сигнальное слово «Опасность» [11].

При переводе данного предложения переводчик использует опущение «*dans le texte courant»,* поскольку это никак не влияет на точность передачи информации. Использование подобных переводческих трансформаций связано с целью уменьшения смысловой нагрузки для реципиента.

И, наоборот, для прояснения информации переводчик прибегает к добавлению – «использованию в переводе дополнительных лексических единиц для передачи имплицитных элементов смысла оригинала» [3, с 201]. В следующем примере использована именно эта трансформация с целью дать более подробную информацию:

«Sous réserve de modifications techniques!» – «Изготовитель оставляет за собой право внесения технических изменений!» [12].

2. **Перевод терминов или терминологизированных словосочетаний**

В большинстве случаев в текстах инструкции к электронным приборам помимо общеупотребительной лексики употребляются термины или терминологизированные словосочетания. «Термин – это специальная лексическая единица, применяемая в науке, технике, искусстве» [9, с. 124]. К такому типу лексических единиц существуют особые требования, поскольку термины несут за собой четкие указания. Так, термин должен обладать однозначностью, то есть читатель должен с легкостью понимать значение термина вне контекста. Например: *la tension – напряжение, commutateur de protection de courant de fuite – выключатель, срабатывающий при появлении тока утечки, un appareil – аппарат.*

2.1 *Использование существующего русского эквивалента*. В практике перевода инструкций используются следующие способы создания эквивалентов:

- транскрипция: *WLAN – ВЛАН*. Иногда этот способ требует дополнительных пояснений, поскольку приводит к появлению в переводе непривычных слов;
- дословный перевод*: procédure – процедура, conservation – консервация, utilisation – утилизация, un câble – кабель*. В некоторых случаях приводятся пояснения;
- использование русского термина, близкого по своему содержанию: *un appareil – аппарат*;
- разъяснительный перевод: *RC 3* – тип поставки или комплектации электронного прибора. Используется в тех случаях, когда применение вышеупомянутых приемов невозможно.

2.2 *Дополнительное пояснение*. При переводе инструкций к электронным приборам, которые только начинают появляться на рынке, и, соответственно, для точной передачи информации требуется дополнительное пояснение. В данном случае переводчик применяет лексико-грамматические трансформации – экспликацию или описательный перевод. Например, появление *«une montre connectée»*, т.е. *«умных часов»,* или *«смарт-часов»*, заставляло переводчиков делать дополнительное пояснение, т.е. *«часов, способных подключаться к смартфону или компьютеру»*.

Анализ переводов текстов инструкций по эксплуатации позволил сделать вывод о том, что наиболее частотными трансформациями на лексическом уровне являются лексическая замена (42%), обусловленная необходимостью избежать дословного перевода, и добавление (25%), что связано с отсутствием четких лексико-семантических эквивалентов в языке перевода.

2. *Грамматические трансформации*. Метод сплошной выборки позволил нам выделить следующие наиболее частотные грамматические средства, используемые в текстах инструкций к бытовым электроприборам на французском языке:

- распространенность пассивных конструкций;
- широкое использование безличных конструкций;
- использование императивных конструкций и модальных глаголов;
- использование сослагательного наклонения;
- использование разных временных форм глагола.

2.1 *Использование активного залога*. Например, *«Les éventuelles pannes sur l'appareil sont réparées gratuitement dans le délai de validité de la garantie, dans la mesure où celles-ci relèvent d'un défaut matériel ou d'un vice de fabrication». – «Возможные неисправности прибора в течение гарантийного срока мы устраняем бесплатно, если причина заключается в дефектах материалов или ошибках при изготовлении»* [13].

Как видно из примера, переводчик заменяет пассивный залог на активный. При этом происходят изменения в структуре предложения: так, вместо 2 служебных и 2 знаменательных единиц во французском языке при переводе на русский язык остается 2 знаменательные.

2.1 *Перестановка грамматических единиц предложения*. Перестановка – это изменение расположения языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом оригинала.

Например: «*L'appareil contient un rouleau rotatif de brosse, en aucun cas mettre les doigts ou les outils dedans pendant qu'il est en service». – «Аппарат содержит в себе вращающиеся щетки, к которым во время работы ни в коем случае нельзя прикасаться пальцами или инструментом»* [13].

2.2 *Замена средств, выражающих оттенок императивности и рекомендательности речи*: модальных глаголов (во французском языке, как правило, глагол devoir), глаголов в повелительном наклонении, различных побудительных конструкций. Основная цель употребления таких средств – предупреждение каких-либо последствий и результатов, совет, рекомендации, запрета или выражение долженствования.

Типичный пример замены повелительных предложений в переводах инструкций по эксплуатации с французского языка на русский:

«En cas de recours en garantie, adressez-vous à votre revendeur ou au service après-vente agréé le plus proche munis de votre preuve d'achat». – «В случае возникновения претензий в течение гарантийного срока просьба обращаться, имея при себе чек о покупке, в торговую организацию, продавшую вам прибор или в ближайшую уполномоченную службу сервисного обслуживания» [12].

В русских инструкциях глаголы *«должен», «обязан»* обычно не употребляются при переводе, переводчики трансформируют предложения с лексемами *«должен»* или *«обязан»* на *«следует», «рекомендуется»*, *«необходимо»* и т.д.

«En plus des consignes figurant dans ce mode d'emploi, les règles générales de sécurité et de prévention des accidents imposées par la loi doivent être respectées». – «Наряду с указаниями по технике безопасности, содержащимися в руководстве по эксплуатации, необходимо также соблюдать общие положения законодательства по технике безопасности и предотвращению несчастных случаев» [12].

Инфинитивные конструкции в текстах французских инструкций чаще всего обозначают указания, предписания и рекомендации по выполнению различных действий. При переводе на русский язык используются глаголы неопределенной формы совершенного вида, например, *«выключить», «включить», «поместить», «открыть», «закрыть»*, и глаголы в повелительном наклонении, например, *«соблюдайте», «используйте», «храните», «избегайте», «не допускайте»*. Необходимо отметить, что инфинитивные конструкции чаще всего присущи промышленным инструкциям, а употребление глаголов в повелительном наклонении – бытовым.

Наряду с императивными конструкциями текстам инструкций свойственно употребление сослагательного наклонения с целью выражения предположения, смягчения значения долженствования, реже – для выражения формы вежливости, пожелания.

Во французском языке сослагательное наклонение представлено subjonctif présent и subjonctif passé – время сослагательного наклонения, обозначающее одновременность или следование действия по отношению к настоящему, будущему или прошлому. Кроме того, в независимом и главном предложении subjonctif употребляется для выражения пожелания или приказания, а также может употребляться в качестве повелительного наклонения для форм 3-го лица.

Чаще всего конструкции с subjonctif можно увидеть в разделе «Комплект поставки», «Эксплуатация прибора». По нашему мнению, это связано с возможными неполадками устройства, с вопросами некомплекта, выхода устройства из строя и, соответственно, последующими рекомендациями.

Например: «*Il arrive qu'il manque des accessoires ou en cas de dommages imputables au transport, dans ce cas informer immédiatement le revendeur». – «При обнаружении недостающих принадлежностей или повреждений, полученных во время транспортировки, следует уведомить торговую организацию, продавшую прибор»* [11].

2.3 *Замена одной временной формы на другую.*

Для инструкций по эксплуатации характерно использование разных временных форм глагола, так, например, глаголы будущего времени обычно выражают предсказание, глаголы настоящего времени обозначают порядок действий, необходимых для осуществления той или иной операции, указанной в тексте инструкции. В текстах французских инструкций будущее время встречается реже, нежели в русских переводах.

Например: *«Vous trouverez des informations relatives aux accessoires et pièces de rechange sur www.kaercher.com». – «Информацию о принадлежностях и запчастях вы можете найти на сайте www.kaercher.com»* [13].

В данном примере при переводе на русский язык используется грамматическая замена будущего времени во французском варианте на настоящее время с использованием модального глагола *«можете»*, что позволяет показать значение возможности выполнения действия, не призывая к обязательному исполнению, как изначально заложено в тексте французского варианта инструкции.

Глаголы, употребленные в будущем времени, допустимо переводить в настоящем времени, исходя из контекста.

Проанализировав переводы текстов руководств по эксплуатации бытовых электронных приборов с французского языка на русский, выявлено, что при переводе единиц грамматического уровня отмечается частое использование замены частей речи, членов предложения, предложений (40%) и перестановки (34%). Это вызвано разным синтаксическим строем французского и русского языков. Для герундиальных, инфинитивных и пассивных конструкций применялись различные способы их замены. Для передачи герундия были использованы деепричастный оборот или имя существительное, для передачи инфинитивной конструкции – инфинитив или имя существительное, а конструкции в пассивном залоге передавались либо адекватной заменой, либо соответствующей формой страдательного залога.

Таким образом, цель исследования достигнута, намечено направление дальнейшей работы в рамках проблемы повышения качества переводов текстов инструкций по эксплуатации русскоязычным потребителем.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение:* учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетах высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Академия, 2004.
2. Киндеркнехт А.С. *Инструкция: практика перевода (французский язык.* Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2015.
3. Комиссаров В.Н. *Теория перевода.* Москва: Высшая школа, 1990.
4. Нелюбин Л.Л. *Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект):* учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2013.
5. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография.* Москва: Наука, 1977.
6. Реферовская Е.А. *«Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте»*. Ленинград: «Наука», 1989.
7. Воронцова И.Б. *Лексикология французского языка.* Москва: МГЛУ, 2001.
8. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
9. Винокур Т.Г. *Закономерности стилистического использования языковых единиц. Стилистический узус и синонимия.* Москва: Наука, 1980.
10. Кузнецова Т.В. *Делопроизводство (документационное обеспечение управления)*. Москва: ООО «Журнал «Управление персоналом», 2003.
11. *Retsch.* Available at: https://www.retsch.ru/ru/downloads/operating-instructions/
12. *Mnogo.doc.* Available at: https://mnogo-dok.ru/
13. *Karcher.* Available at: https://www.karcher.ru/ru/

References

1. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie:* uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskih i lingvisticheskih fakul'tetah vysshih uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: Akademiya, 2004.
2. Kinderkneht A.S. *Instrukciya: praktika perevoda (francuzskij yazyk.* Perm': Izdatel'stvo Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta, 2015.
3. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
4. Nelyubin L.L. *Vvedenie v tehniku perevoda (kognitivnyj teoretiko-pragmaticheskij aspekt):* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
5. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya.* Moskva: Nauka, 1977.
6. Referovskaya E.A. *"Kommunikativnaya struktura teksta v leksiko-grammaticheskom aspekte"*. Leningrad: "Nauka", 1989.
7. Voroncova I.B. *Leksikologiya francuzskogo yazyka.* Moskva: MGLU, 2001.
8. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
9. Vinokur T.G. *Zakonomernosti stilisticheskogo ispol'zovaniya yazykovyh edinic. Stilisticheskij uzus i sinonimiya.* Moskva: Nauka, 1980.
10. Kuznecova T.V. *Deloproizvodstvo (dokumentacionnoe obespechenie upravleniya)*. Moskva: OOO "Zhurnal "Upravlenie personalom", 2003.
11. *Retsch.* Available at: https://www.retsch.ru/ru/downloads/operating-instructions/
12. *Mnogo.doc.* Available at: https://mnogo-dok.ru/
13. *Karcher.* Available at: https://www.karcher.ru/ru/

Статья поступила в редакцию 09.06.20

УДК 821 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00780

***Murtazaliev A.M.**, Doctor of Sciences (Philology), G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: ahmurt@mail.ru*

***Bashirova R.S.**, Cand. of Sciences (Philology), G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bashirowa.roza@yandex.ru*

***Nabigulaeva M.N.,** Cand. of Sciences (Philology), G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: nabmar2012@yandex.ru*

"IF YOU ASK ME WHAT HAPPINESS IS..." (IDEOLOGY AND POETICS OF AVAR LEGIONARIES POETRY). The article is the first attempt to give a scientific assessment of the poetry of the Avar legionaries, to identify the features of its ideology and poetics. As an artistic and aesthetic phenomenon, it appeared during the Great Patriotic War on the territory of Nazi Germany among the Avar soldiers of the North Caucasian legions formed during the war by the Hitlerites. The article focuses on the role of the newspaper Gazavat, published in Nazi Germany from 1943 to 1945 in Russian and the languages of some peoples of the North Caucasus, in the genesis of the studied poetry. The poetry of the Avar legionaries, which functioned for a short time away from their homeland, is a peculiar phenomenon in Avar literature in terms of its artistic and poetic characteristics, style, and language. At the same time, along with the features characteristic of classical poetry, the artistic and aesthetic phenomenon under study has its own characteristics, due to the circumstances and chronotope of its formation. Its distinctive side is a pronounced publicism. It is determined by the military reality, which required from the authors mainly agitation and conscription vocabulary, bright, emotionally rich words. Carrying a journalistic and purposeful charge, these words were intended to have a psychological and moral impact on the mind, worldview and ideology of the reader. The article emphasizes the originality of the subject of the studied poetry – it is very diverse and contradictory. The fate of Dagestan, the bitterness of parting with relatives, hatred of the Soviet Union and its army, the praise of Nazi Germany and its Fuhrer, the Declaration of loyalty to the military traditions of their ancestors, fanatical faith in their mission and at the same time singing of love as the highest spiritual state of the lyric hero – these and other motives are reflected in the work of legionary poets. Despite the small volume and lack of genre-thematic and stylistic diversity, the named poetry reveals the presence of different aesthetic paradigms, the formation of new ideas about the world picture. As a local artistic phenomenon, it opens up new aspects of the reality of war, which were not accepted to write about.

Key words: **poetry of Avar of Legionnaires, newspaper "Gazavat", Avar literature, anti-Soviet, Nazi Germany, chronotope, lyrical hero of poetic narrative.**

***А.М. Муртазалиев**, д-р филол. наук, Институт языка, литературы и искусства имени Гамзата Цадасы Дагестанского научного центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: ahmurt@mail.ru*

***Р.С. Баширова**, канд. филол. наук, Институт языка, литературы и искусства имени Гамзата Цадасы Дагестанского научного центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bashirowa.roza@yandex.ru*

***М.Н. Набигулаева**, канд. филол. наук, Институт языка, литературы и искусства имени Гамзата Цадасы Дагестанского научного центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: mailnabmar2012@yandex.ru*

«ЕСЛИ СПРОСИТЬ МЕНЯ, В ЧЕМ СЧАСТЬЕ…» (ИДЕОЛОГИЯ И ПОЭТИКА ПОЭЗИИ АВАРСКИХ ЛЕГИОНЕРОВ)

В статье впервые сделана попытка дать научную оценку поэзии аварских легионеров, выявить особенности ее идеологии и поэтики. В качестве художественно-эстетического явления она возникла в годы Великой Отечественной войны на территории фашистской Германии среди аварцев – военнослужащих Северокавказских легионов, сформированных в годы войны гитлеровцами. В статье акцент сделан на роль газеты «Газават», выходившей в фашистской Германии с 1943 по 1945 гг. на русском языке, и языках некоторых народов Северного Кавказа в генезисе исследуемой поэзии. Функционировавшая в течение короткого времени вдали от родины поэзия аварских легионеров по своим художественно-поэтическим признакам, стилю, языку представляет собой своеобразное явление в аварской литературе. Вместе с тем наряду с признаками, характерными для классической поэзии, исследуемое художественно-эстетическое явление имеет и свои особенности, обусловленные обстоятельствами и хронотопом его формирования. Его отличительной стороной является ярко выраженная публицистичность. Она детерминирована военной действительностью, которая требовала от авторов преимущественно агитационно-призывной лексики, ярких, эмоционально насыщенных слов. Несшие в себе публицистически целенаправленный заряд, эти слова были призваны оказать психологическое и моральное воздействие на сознание, мировоззрение и идеологию читателя. В статье подчеркивается своеобразие тематики изучаемой поэзии – она весьма многообразна и противоречива. Судьба Дагестана, горечь расставания с родными, ненависть к Советскому Союзу и его армии, восхваление фашистской Германии и фюрера, заявление о верности воинским традициям предков, фанатичная вера в свою миссию и при этом воспевание любви как высшего духовного состояния лирического героя – эти и другие мотивы нашли отражение в творчестве поэтов-легионеров. Несмотря на небольшой объем и отсутствие жанрово-тематического и стилевого многообразия, в названной поэзии обнаруживается наличие разных эстетических парадигм, формирование новых представлений о картине мира. В качестве локального художественного явления она открывает новые стороны реальности войны, о которых не принято было писать.

Ключевые слова: **поэзия аварских легионеров, газета «Газават», аварская литература, антисоветизм, фашистская Германия, хронотоп, лирический герой, поэтическое повествование**.

С первых дней Великой Отечественной войны аварская поэзия стала играть важную роль в судьбе своего народа, вместе со всей страной вставшего на борьбу с немецко-фашистскими захватчиками. Слово поэта в те трагические годы было оружием борьбы, и вместе с тем оно выражало самую суть духовной жизни, чувств и переживаний человека, оказавшегося в экстремальных условиях войны. Поэтическое слово аварцев военных лет отмечено идейно-тематическим, жанровым и стилевым многообразием. Одним из составляющих этого многообразия является поэзия аварских легионеров, о которой до последнего времени практически ничего не было известно не только широкому кругу читателей, но и исследователям аварской литературы.

Между тем, возникшая в определенную историческую эпоху, в период Второй мировой войны, поэзия аварских легионеров представляет определенный интерес для дагестанской литературоведческой науки. Однако изучение этой проблемы как своеобразного художественного явления сопряжено с некоторыми трудностями, главной из которых является исследование материалов, раскрывающих историю и природу его генезиса. «Оценка литературного процесса в годы войны, равно как и самих событий, требует тщательности и выверенности сведений, уважительного, бережного, но и объективного подхода. Литература военных лет лишь на первый взгляд кажется простой и ясной. На поверку же она сложна, вобрала все противоречия исторической реальности…» [1, с. 157].

В течение всего периода войны по призыву и добровольно уходили на фронт представители аварского народа. Абсолютное большинство из них, оставаясь верными данной присяге, долгу перед родиной, мужественно сражались с немецко-фашистскими захватчиками. Однако были и такие, кто по разным обстоятельствам оказывался на стороне немцев. Некоторые из них, изменив родине и присяге, поступали на службу в добровольческие формирования в германском Вермахте, известные как Северокавказские легионы. Они были сформированы гитлеровцами из выходцев с Северного Кавказа с целью использования бывших советских граждан против Советского Союза. (В качестве справки отметим следующее. В 1942 году немцы приступили к формированию двух легионов из представителей регионов Северного Кавказа: аварцев, адыгейцев, даргинцев, карачаевцев, кумыков, лезгин, осетин, чеченцев и др. («Газават» во Второй мировой войне. Махачкала – Париж, 2012, с. 24.) Военнослужащих национальных воинских формирований в составе гитлеровских войск именовали легионерами (легионер – воин, выполнявшие воинские обязанности).

Примечательно, что «все военнопленные-северокавказцы (в их числе и аварцы – *А.М.*) были готовы воевать против Советов и записывались добровольцами» [2, с. 29].

Начавшийся в 1943 году коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны способствовал активизации политической деятельности противоборствующих сторон. В связи с этим немецким командованием большая часть пропагандистской работы была возложена на всякого рода коллаборационистов [3]. В контексте этой деятельности с 1943 по 1945 гг. в Берлине при поддержке немецких властей для легионеров-северокавказцев на русском языке стала выходить газета «Газават» – орган Северо-Кавказского национального комитета. Под именем Маниус Мансур ее редактором и издателем был известный историк, политолог Абдурахман Авторханов, чеченец по национальности [4, с. 100]. Перед газетой стояла задача пропагандировать среди читателей-легионеров идеи национал-социализма, политику и идеологию фашистской Германии, формирование у них антисоветских и антикоммунистических взглядов, чувства ненависти к своей бывшей родине и политическому строю в ней в лице Советской власти и Коммунистической партии.

Начиная с 24 марта 1944 года, в газете «Газават» стали регулярно выходить на основе латинского алфавита приложения на аварском, адыгейском, осетинском, карачаевском, кумыкском, чеченском языках. Редактором аварского приложения был Камиль Курбанов, выходец из Чародинского района Дагестана.

В первом номере аварского издания от имени редакции был помещен следующий комментарий: «Уважаемые товарищи! В дальнейшем в газете «Газават» будет особый отдел аварского языка. Поэтому на вас возлагается ответственность регулярно писать нам на любом языке различные статьи, стихи и прочее. Вместе с тем объясняем, что в аварском языке не хватает букв, поэтому, не обращая внимания на ошибки в буквах, читайте, обращая внимание на смысл. Постепенно эти недостатки будут устранены» [2, с. 37].

В ответ на это обращение под авторством читателей-легионеров в редакцию газеты стали поступать короткие новости, информация на политическую и идеологическую тематику, воспоминания, стихи, рассказы, сказания, статьи о прошлом и настоящем Кавказа и Дагестана. Особое внимание редакция газеты «Газават» уделяла публикации произведений устного народного творчества аварцев, стихов классиков аварской поэзии, переводов поэтических произведений других народов Дагестана. Таким образом, можно констатировать, что за короткое время, в течение трех месяцев, посредством газеты «Газават» на территории фашистской Германии сформировалось своеобразное художественное явление, которое мы квалифицируем как поэзию аварских легионеров. По своим жанрово-стилевым признакам, языку, образной системе, художественно-выразительным средствам и пр. она идентична аварской поэзии. Однако имеет и свои специфические особенности (история, время и место возникновения, авторский состав, тематика, идеология, образная система). Это делает поэзию аварских легионеров своеобразным явлением локального художественно-эстетического характера.

Поэзия аварских легионеров не велика по объему и не отмечена тематическим, жанровым и стилевым многообразием. Однако в ней достаточно широко и многогранно раскрывается внутренний мир, психологическое состояние аварского человека, оказавшегося в тягостной атмосфере войны, сделавшего выбор, противоречащий общечеловеческой морали, этническим принципам и нравственным критериям своего народа.

Доминантой творчества легионеров является война, которую они вели против Страны Советов. Она, эта война, ими воспринималась как справедливая, освободительная борьба, направленная на достижение благородных и справедливых целей. В сознании поэта-легионера эта борьба является продолжением боевых традиций предшествовавших поколений горцев, которые не достигли своей цели. И это обстоятельство возлагает на них, легионеров, обязанность довести до победного конца дело, начатое предками по завоеванию свободы и независимости:

Нилъей, эркенлъи бокьун,
Кьалда хварал умумуз
Холареб байрахъ буго
Борхун кквеян нилъей кьун [2, с. 126].

Нам, желающим свободы,
Погибшие в сражениях предки
Завещали высоко держать
Бессмертное знамя.

Здесь и далее подстрочный перевод наш.

Принимая во внимание условия, в которых они находились, авторы публикаций в газете «Газават», опасаясь за себя и своих родных и близких, оставшихся на родине, скрывали свои настоящие имена и фамилии. Одни изменяли их до неузнаваемости, другие брали себе псевдонимы или подписывались лишь одними инициалами, например: Салус-бег, легионер Л.М., оберлейтенант М.Л, М.С., легионер С.М., легионер Н. ГIабдулхIамид, легионер М. Лабазан, Абас, М.Г. Редко встречаются и полные имена: Мусахаджи Исаев и МухIамад Мамаев. Сейчас сложно судить, настоящие ли это имена авторов или выдуманные.

Принимая во внимание хронотоп формирования поэзии аварских легионеров, логическим представляется, что ее лейтмотивом является война во всем ее многообразии. Находясь в гуще военных событий, на передовой, между жизнью и смертью, авторы стремились в своем творчестве художественно отразить судьбу рядового легионера, его мысли, чувства, душевные переживания, обусловленные трагическими обстоятельствами, реалиями боевой обстановки.

Картины фронтовых будней изображены в стихотворении Н. Абдулхамида «Со стальным сердцем, с закаленным в бою телом…» («*Кьалда черх куцарал, чармил ракI бугел…*»):

Кьалда черх куцарал, чармил ракI бугел
Салул окопалъур эргъелел руго.
Ингилис пачаясул пароходалде,
Прицелги босун, речIчIулел руго.

Гьава къотIун унел самолетазда
Сунареб цIа лъола пулеметаца.
Немцазул къуватгун къарт бугел васаз
Къан борчуна рачел, чабхъад рахъине [2, с. 110].

Со стальным сердцем, с закаленным в бою телом
В песчаных окопах находимся мы.
В пароход английского короля,
Прицелившись, стреляем.

По самолетам, пролетающим по небу
Огонь беспощадный открывают пулеметы.
С немецкой мощью, мужественные ребята
Затягивают ремни, чтобы идти в бой.

Лаконично, графически намеченные картины боевых будней передают особенности психологии, эмоционально-восторженное состояние лирического героя. Вместе с тем через эти картины создается также представление о его моральном облике. В его словах чувствуется больше бравады, нежели твердой уверенности в победе над своим противником. Основная идея стихотворения – демонстрация силы немецкого оружия, мужества и стойкости воинства, во главе которого стоит Гитлер, нареченный именем «*аздагьо*» («дракон»):

Цо аздаго буго Германиялда
РекIелъ чаран бугеб, черх маххул бугеб.
Элъул тIанчIи руго ругьун гьарурал,
Тушманасул каранлъ картIал рахъизе [2, с. 110].

Есть один дракон в Германии
С стальным сердцем, с железным телом.
Его детеныши подготовлены,
Чтобы проткнуть грудь врага.

Решительность, самоуверенность лирического героя в достижении своей цели передается через развернутую метафору, заключенную в двух строфах:

БетIералда тIагърал чарамулги лъун,
Черхалда лебалаб ярагъги борчун,
Ниж хIадурго руго нижер посталда
Тушманасе жаваб къвакIараб кьезе [2, с. 110].

На голове со стальными касками,
Вооружившись острым оружием,
Мы готовы на своем посту
Дать врагу жесткий ответ.

Весь эмоционально-экспрессивный запал лирического героя, постепенно накапливающийся в процессе развития поэтического сюжета, в последней строфе достигает своей кульминации, где он «выстреливается» словами, обращенными в сторону противника:

Нуж чIухIун хьвадуге, цIуял тушбаби,
ЦIудул тIанчIи ругин ралъдал рагIалда.
Ралъад бахъизилан хиял гьабуге,
Хъергъудул тIанчаца ккун бугин гIурхъи [2, с. 110].

Вы не ходите гордо, трусливые враги,
Орлята находятся на берегу моря.
Не мечтайте взять моря,
Ястребята обороняют границу.

Идейно-тематическую доминанту поэзии аварских легионеров определяют душевный порыв, ненависть легионеров к Красной Армии, их антисоветская, антикоммунистическая природа и уверенность в победе над Советами. Через все творчество поэтов-легионеров красной нитью проходит тема воспевания дружбы с немецким народом, гитлеровской Германии во главе с ее лидером Гитлером и его воинством, выражение уверенности в победе немецкого оружия. Это также играет свою роль в определении идейно-эстетического содержания произведений поэтов-легионеров. Тема антисоветизма, критика коммунистического правления в СССР является лейтмотивом, например, стихов Исаева «Тирания советов» («Советазул зулму») и М.Г. «Конституция».

В «Тирании Советов» жесткой критике подвергается общественно-политический строй в СССР, разоблачаются результаты политики Коммунистической партии и Советского правительства за неполные четверть века с момента установления в стране коммунистического правления. А результаты эти неутешительные с точки зрения автора. В стиле поэтической публицистики на конкретных фактах перед читателем раскрывается сущность Советской власти, перечисляются ее преступления против народа. Важная авторская установка заключена в первых двух строфах стихотворения. В них на приеме олицетворения построен авторский призыв к перу, сердцу, рукам как к живым участникам исторических событий, с призывом быть его помощниками в описании «трагедии ушедших дней» («*арал къоялазул къварилъи бицун*»). Использование в интродукции олицетворения-метафоры (перо, сердце, руки) в качестве выразительных средств придает авторским мыслям, чувствам особую силу и выразительность:

Керен хIалуцараб хIухьел угьизин,
Арал къоялазул къварилъи бицун.
Къалам, къватIиб бахъун, хъвай дуца гьанже,
Гьинал рекIелъ хIехьон хIалкIвечIин зулму.

Кверал, тох рукIунге, ракI, мун кьижуге,
Кьураб гIакъубадул гIарзаби хъвазе.
НикIалай-ханасул ханлъи тIаса ун,
Ильичил зулмудул гIаркьел баккана [2, с. 73].

Сделаю выдох уставшего сердца,
Рассказав о бедах ушедших дней.
Перо, выйдя наружу, пиши ты сейчас,
Нет сил терпеть в изнывающем сердце тиранию.

Руки, не будьте беспечны, сердце, ты не спи,
Чтобы писать заявления о пережитых издевательствах.
Царя Николая власть скинув,
Ильича тирании ветвь появилась.

Народ, поверивший в начальный период революции красивым, привлекательным лозунгам коммунистов, в дальнейшем вместо обещанного справедливого социального строя, прав и свобод получил жестокий, коммунистический режим, превративший страну в огромный тюремный лагерь, а население – в бесправную массу, уничтоживший лучших представителей советского общества – хранителей и носителей многовековых этнокультурных традиций, генетических кодов. Советская власть ликвидировала частную собственность, конфисковала имущество, насильственно ликвидировала хутора и переселила их жителей в крупные села, более или менее состоятельных людей сослала в ссылку, запретила религию, бросила в тюрьмы представителей духовенства, изменила привычный уклад жизни горцев. Эти и другие преступления, совершенные советской властью под руководство Коммунистической партии, послужили одной из причин, приведших автора и ему подобных на сторону немцев – к такому выводу подводит читателя содержание стихотворения:

БитIараб нухилан, хабарги бицун,
Хвалде гIагаралъараб гIазаб букIана.
Мискин-пакъирасе рахIатаб жоян,
РухIго бахъичIого, мусру жемана [2, с. 73].

Рассказав сказки о верном пути,
Было мучение, близкое к смерти.

Не убив, в саван завернули,
Сказав, что бедняку спокойная жизнь.

Особой критике автор подвергает колхоз – новую коллективную форму самоорганизации сельского населения, насильственно навязанную горцам Советской властью:

Язихъаб халкъалда рес лъегейилан,
Рас хутIичIого мал кодоса ана.
Социализмалъул цебехъанилан,
Ракьал данде раррабр колхоз гIуцIана [2, с. 74].

Чтобы бедный народ жил в достатке,
Все до нитки изъяли.
Назвав передовиком социализма,
Организовали колхоз, объединив земли.

Поэтическое повествование о деяниях советской власти довоенного периода, бедах, пережитых народом, завершается эмоциональным возгласом лирического героя: «Разве это свобода для бедного народа, Они запрещали хоронить умершего человека!». Что может быть бесчеловечнее, чем запрет хоронить человека, провести его в последний земной путь?! Дагестанское общество, глубоко почитавшее своих предков, соблюдавшее мусульманские традиции и похоронные ритуалы, впервые в своей истории столкнулось с фактом варварского, бесчеловечного отношения к себе и своим традициям со стороны официальных властей. В словах лирического героя заключена не только боль, отчаяние, но и приговор официальному режиму, по вине которого он и его народ испытывают такие страдания:

Гьабищха эркенлъи мискинхалкъалъе,
Хварав чи вукъизе гьукъулаан гьез.
Жеги къиразабаз къватIиб биччачIеб
КъулгIа-мажгиталде дагIбаяб закон [2, с. 74].

Разве это свобода для бедного народа,
Умершего человека запрещали они хоронить.
Даже короли, не осмелевшие издать
Закон против мечетей и родников они приняли.

В этих эмоционально окрашенных строках заключена огромная трагедия народа, находящегося под сталинским правлением, они разоблачают его бесчеловечную, антигуманную сущность. Эти строки являются также своего рода приговором этому режиму. В критический час судьбы страны и народа, каковой явилась Великая Отечественная война, политика Советской власти стала веским аргументом для определенной части призванных на войну советских граждан, среди них и представителей народов Дагестана, чтобы перейти на сторону врага. Иллюзорно полагаясь на помощь фашистов в освобождении своей родины от коммунистического режима, избрав судьбу коллаборационистов, они с оружием в руках воевали против собственной страны и своего народа.

В такой же тональности написано стихотворение «Конституция», подписанное инициалами «М.Г.». В нем речь идет об Основном Законе Страны Советов, принятом в 1936 году и прозванного в народе «Сталинской конституцией». Народ прекрасно понимал противоречие между тем, что провозглашено в новом Основном Законе страны и его реализацией на практике, понимал цель его принятия – закабалить советское общество, упрочить власть Коммунистической партии. «Это была едва ли не самая большая бутафорская конструкция XX века, «Кубанские казаки» в сфере политического устройства, потемкинская деревня государства рабочих и крестьян… Сталинская конституция заложила основу политической, социальной, экономической шизофрении как нормы жизни» [4, с. 121]:

Аслияб законилан конституция буго,
Исталиница бахъун, халкъалъе гIазабалъе [2, с. 138].

Основным законом называется конституция,
Принятая Сталиным для угнетения народа.

Среди «благ», представленных Конституцией советскому народу, автор называет: обобщение скота, непосильные налоги на мясо, молоко, масло, шерсть, птицу, яйца и пр. Вершиной цинизма нового Основного Закона стали так называемые выборы, права избирателей («странное право» [«*тамашаяб ихтияр*»]), в которых отразилась двуличность Советской власти, политика двойной морали руководства страны:

ТIад толел хIакимзаби, хIукуматалъул бутIрул
Рищизе ккани, щвараб тамашаяб ихтияр!
Жидецаго жалго хъван, кьола кагътал кодоре,
Гьелда разилъичIесда тушманилан абула!

Рищизе гьаркьал кьолел бакIалда аскIоргицин
КIиго-лъабгоял чIола, кутакалда ралагьун.
Жиндийго бокьухъе гьаракь кьеянги абун,
ХIалица тIаделъула, гьав чи вищеян абун [2, с. 139].

Странное право, чтобы избирать
Начальников, государственных руководителей!
Сами себя записав, дают бумаги в руки!
Кто с этим не согласен, называют врагом!

Даже в местах голосования
Двое, трое стоят, пристально вглядываясь.
Сказав, чтобы голосовали, как пожелаем,
Силой заставляют отдать голос за указанного им человека.

В стихах на антисоветскую тематику отразилась природа, сущность личности автора, его психология, мировоззрение, идейно-политические взгляды, сформированные как под влиянием антинародной политики советской власти, так и немецко-фашистской пропаганды.

Реципиентами исследуемой поэзии были аварцы, служившие в Северокавказских легионах, принимавшие непосредственное участие в боевых сражениях с советскими войсками на стороне гитлеровцев. Это обстоятельство требовало от нее особого идейно-тематического содержания, эмоционального напряжения, духовного заряда, способствовавших пробуждению и закреплению в сознании читателя инстинкта воина-победителя, наследника великого имама Шамиля, получившего исторический шанс – бороться за свободу и независимость Дагестана, за свободу религии. На пути к достижению поставленной цели приветствуется особая смерть – погибнуть на поле брани шахидом, мучеником за веру, за приобретение обещанного рая:

Кавказалда гIурал гIолил васаца
ГIишкъуялда бала черхалда ярагъ.
Шамилил гьунарал ракIалдеги щун,
Рагъде байбихьула, гъалбацIаз гIадин.

Шагьидаб хвел босун, хварав чиясе
Алжан щвеялдаги щаклъи гьечIелъул.
Рагъда вагъулаго, мугъ рехарасе
Ракь хIарамлъулеблъи лъала нижеда [2, с. 111].

Выросшие на Кавказе молодые парни
Со страстью вешают на тело оружие.
Вспомнив подвиги Шамиля,
Словно львы, начинают сражение.

Тот, кто погиб шахидом,
Несомненно, попадет в рай.
Знаем, что будет проклят родной землей,
Кто повернется в бою спиной.

Своеобразной клятвой легионеров избранной судьбе звучит стихотворение «Участники газавата» («ГъазаватчагIи»), подписанного инициалами «Л.М.». В нем сформулированы основные цели и задачи, стоящие перед легионерами, воюющими на стороне немцев против своих соотечественников. Позиционируя себя мюридами Шамиля, народом Кавказа, воспитанного им, лирический герой от имени всех, кто перешел на сторону врага, делает заявление, что, следуя по пути газавата, они не сложат оружие до тех пор, пока их отчизна находится в руках чужаков, т.е. русских, Советов, коммунистов:

Ниж руго муридзаби, гъазават – нижер мурад,
Нижеца квер биххила диналъул тубабазде.
Ниж – Кавказалъул агьлу, Шамилица куцараб,
Нижер ватIан чияхъ тун, лъеларо ярагъ гIодоб [2, с 36].

Мы – мюриды, газават – наша цель,
Мы поднимем руку на врагов религии.
Мы – Кавказский народ, Шамилем воспитанный,
Мы не сложим оружие, пока родина в руках врага.

Борьба эта носит бескомпромиссный, жестокий характер («*бутIрул къотIизе руго*» [«головы будем отрубать»]), она направлена на полное уничтожение своего противника в лице Советской власти и ее адептов. При этом подчеркивается, что легионеры являются продолжателями дела имама Шамиля. Клятвенно звучат слова «*Имам Шамилил гьунар ракIалдаса инаро, НекIо тушманасдехун хвалчен бахъун вагъарав*» [«Не забудем имама Шамиля, С саблей в руках воевавшего с врагом»]).

Отдельный пласт аварской легионерской поэзии представляет любовная лирика. Она реализована в стихотворениях: Салус-бега «Привет издалека» («РикIкIадаса салам»), «БецIаб сордо» («Темная ночь»), «Мечты» («Хиялал»), «Роза» («Роза»), «Разбитая любовь» («КьаллъарабР рокьи»), «Желание» («Анищ»); легионера Исаева М.Г. «Влюбленный» («ГIашикъ»), «Ой, дорогая подруга» («Вай, хирияй гьудул»). Чувства любви и верности оказались на войне сильнее тяжелейших испытаний, даже смерти – таков лейтмотив любовной лирики легионеров. «Поэтическое слово имело в то время значение, сопоставимое, допустим, со значением всей совокупности боевых приказов…» [5]. Это было

Исаев М.Г. «Гlашикъ»	**Махмуд из Кахабросо. «Почтовой кагътиде»**
Дир къваридаб рекlел къоралги рагьун, КъватIиби биччазин балъгояб рокьи. *Хlурупал магlил* лъун, *магlна гlишкъул* лъун, Бицинин цо бикал, керен чучизе. Открыв капканы моего печального сердца, Выпущу наружу тайную любовь. *Слезные буквы, страсти смысл* вставив, Рассказу о княжне, чтобы облегчить грудь.	*Хlурупал магlилал, магlна гlишкъуял* ГIибаратал ана ГIунайзатихъе. Алпазал багьаял, багьа хириял, Харилъе тIегь гIадал хъвана шигIраби. *Слезные буквы, страсти смысл* Наставления ушли к Унайзат. Ценные слова, цена дорогая, Словно цветок в траве, написал стихи.
Исаев М.Г. «Гlашикъ»	**Махмуд. «Балагьа, гIинтIаме, гIазизав гьудул»**
Самаал гвангъулеб гургинаб жавгьар. *Круглый жемчуг, освещающий небеса.*	*Самаалъул агьлу гвангъулеб* бадру. *Драгоценность, освещающая небеса.*
ГIурус пачаясул, германиязул *Росабалъе щвана,* щибго бихьана. Берцинлъи, камиллъи, коцолъ рекъараб Къвал базе багьалай мун гIадай гьечIо. *Побывал в селах русского царя, германцев*, все повидал. Но нет такой, как ты, красивой, совершенной, стройной, желанной обнять.	Валагьун свакана, свердун чIалгIана, ЧIобогояб базар бугин гьабилан. *Илбисгин расцоял авустриялъул* *Росабалъе щвана,* Расси тун хадуб. Устал смотреть, надоело гулять, Считая, что все этой пустой базар. После того, как покинул Россию, *Побывал в селах рыжеволосых австрийцев.*
РатIлил пормаялъул, гьурмал кьералъул ГьечIо дунялалда дуде щвараб жо. *Форма одежды,* цвет лица, *Нет ничего достойнее тебя*	ЦIияб *ратIлил порма,* тIад чIван гормендо, Мунги гIела, ХIабсат, хIикмат халкъалъе. Новая *форма одежды,* на голове платок, *И тебя хватит, Хабсат, народу на удивление.*

естественным состоянием, ибо поэты-легионеры в своем абсолютном большинстве были людьми молодыми, романтического возраста, горцы, оторванные от родных мест огромными расстояниями и испытывавшими ностальгию по всему тому, что было дорого их сердцу. Находясь вдали от дома, между жизнью и смертью, в них по-особому остро проявлялось чувство любви к Дагестану, домашнему очагу, родителям, любимому человеку, семье. Этот интимный сантимент отвлекал их в боевой обстановке от тяжелых дум, мрачных мыслей, душевных терзаний, вызывая желание оставаться жить для достижения своих целей.

Возникшей в чрезвычайных условиях войны, вдали от родины, в любовной поэзии аварских легионеров наблюдается стремление ориентироваться на народную поэзию, ее поэтику, подражать творчеству национальных классиков. В творчестве легионеров использованы элементы художественно-эстетического опыта именитых предшественников, их поэтических ресурсов, например, Махмуда из Кахабросо: стиль, языковые особенности, словообороты, художественные средства, лирические образы и пр. Примером такого подражания служит стихотворение М.Г. Исаева «Влюбленный» (ГIашикъ»), которое создано под явным влиянием поэзии Махмуда из Кахабросо. В обоих текстах ясно прослеживается сходство их ритмических структур, интонационно-синтаксической организации, художественно-выразительных средств, лирических образов и пр.

Идеология и поэтика поэзии аварских легионеров во многом обусловлена обстоятельствами, под влиянием которых она сформировалась. В ней каждый автор по-своему стремится выразить собственные чувства, душевное состояние и мысли, изобразить образ лирического героя, мир, атмосферу, в которых он реализует себя. Несмотря на индивидуальные различия, их творчество объединяет, с одной стороны, единая образная система, проблематика, идейно-художественное содержание, в котором воспеваются высокие чувства любви, нежности, душевного страдания. С другой стороны, творчество поэтов-легионеров пропитано антисоветской идеологией, пропагандой фашистского мировоззрения, немецкой действительности, что характеризует его как явление аморальное, безнравственное и неэстетичное.

Однако, несмотря на такое метаморфическое своеобразие, поэзия аварских легионеров, в центре которой изображен трагический образ представителя одного из дагестанских социумов, открывает новые стороны реальности войны, о которых до сих пор не принято было писать.

Библиографический список

1. Гаджиева З.З., Гаджиахмедова М.Х. *История аварской советской литературы (20 – 50 гг.*). Махачкала, 2004.
2. *«Газават» во Второй мировой войне*. Махачкала – Париж, 2012.
3. *Военная литература (милитера)*. Available at: www.militera.lib.ru
4. Грибков И.В. *Газеты на оккупированной территории СССР на русском языке в период Великой Отечественной войны (1941 – 1944 гг.): источниковедческое исследование*. Диссертация … кандидата исторических наук. Москва, 2016.
5. Кожинов В.В. *Поэзия военных лет*. Available at: www. history.wikireading.ru / 70960
6. *Газета.Ru*. Available at: www.gazete.ru

References

1. Gadzhieva Z.Z., Gadzhiahmedova M.H. *Istoriya avarskoj sovetskoj literatury (20 – 50 gg.*). Mahachkala, 2004.
2. *«Gazavat» vo Vtoroj mirovoj vojne*. Mahachkala – Parizh, 2012.
3. *Voennaya literatura (militera)*. Available at: www.militera.lib.ru
4. Gribkov I.V. *Gazety na okkupirovannoj territorii SSSR na russkom yazyke v period Velikoj Otechestvennoj vojny (1941 – 1944 gg.): istochnikovedcheskoe issledovanie*. Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2016.
5. Kozhinov V.V. *Po`eziya voennyh let*. Available at: www. history.wikireading.ru / 70960
6. *Gazeta.Ru*. Available at: www.gazete.ru <http://www.gazete.ru>

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 811.161.1, 811.352.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00781

Ashibokova Z.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: ash-zarema@yandex.ru*

QUANTITATIVE NUMERALS AND THEIR ANALOGUES IN RUSSIAN AND ABAZA LANGUAGES. Analysis of scientific literature on the problems of comparative analysis of quantitative numerals of the Russian and Abaza shows that numerals in both languages are divided into two main categories by their meaning: quantitative and ordinal. Cardinal numbers in the compared languages represent the abstract number, or number of items. Unlike Russian Abaza uses a mixed system

of counting, but the advantage still belongs to the twenty-digit system, which they wanted to replace with a ten-digit system, as in the Russian language, but all the attempts of scientists are not crowned with success. In both Russian and Abaza languages, numerical categories are divided into two main categories: quantitative and serial. Unlike Russian, the names of numerals from two to eleven in the Abaza are abbreviated when counting any objects (a person's class or things).

Key word: **comparative analysis, Abaza, numerals, Russian, quantitative numerals, categories of numerals, typological similarities and differences.**

***З.Ч. Ашибокова**, доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,*
E-mail: ash-zarema@yandex.ru

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ И ИХ АНАЛОГИ В РУССКОМ И АБАЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Анализ научной литературы по проблемам сопоставительного анализа количественных числительных русского и абазинского языков показывает, что числительные и в русском, и в абазинском языках по значению делятся на два основных разряда: количественные и порядковые. Количественные числительные в сопоставляемых языках обозначают отвлеченное число или количество предметов. В отличие от русского языка, в абазинском языке используют смешанную систему счета, но преимущество все-таки принадлежит двадцатеричной системе, которую хотели заменить десятеричной, как в русском языке, но все попытки ученых не увенчались успехом. В отличие от русского языка, имена числительные от двух до одиннадцати в абазинском языке при счете любых объектов (класса человека или вещей) сокращаются.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, абазинский язык, числительные, русский язык, количественные числительные, категории числительных, типологические сходства и различия.**

В русском и абазинском языках имя числительное выделяется как особая часть речи. В отличие от абазинского, в русском языке числительное имеет длительную историю изучения. Проблемами исследования имен числительных занимались такие видные ученые, как А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, Н.С. Валгина, А.Н. Гвоздев и многие другие. Еще с древних времен в основу счета русского языка легла десятеричная система, сохранившаяся и в настоящий период. Вопрос о том, какой системой счета обладает абазинский язык, так же как и родственный ему абхазский, рассматривается разными авторами по-разному. Большинство лингвистов-кавказоведов утверждают наличие в этих языках двадцатиричной системы счета. Такое утверждение присутствует в работах Г.П. Сердюченко, А.Н. Генко, Р.Н. Клычева, Н.Т. Табуловой, С.У. Пазова и др. в отношении абазинского языка [1 – 12].

Имя числительное как любая часть речи характеризуется категориальными, морфологическими и синтаксическими признаками. Исходя из этих признаков, числительные в русском языке делятся на следующие разряды: количественные, собирательные, дробные, неопределенно-количественные и порядковые. Количественные числительные обозначают количество целых единиц и представляют собой название естественного порядка чисел: один, два, три, четыре и т.д. Эта категория числительных в русском языке считается наиболее типичной и характеризуется некоторыми морфологическими и синтаксическими признаками.

Морфологическими признаками обладают числительные, которые не имеют категории рода. Но числительные один, два, тысяча, миллион, миллиард являются исключением. Количественные числительные не имеют категории числа. Но в особых случаях такие отдельные формы как один, тысяча, миллиард, миллион, употребляются во множественном числе. Например: одни сутки, одни ворота, миллионы людей. Также многие числительные отличаются особенностями в склонении.

Со стороны синтаксической числительные имеют следующие особенности: 1) сочетаются только с именами существительными; такие словосочетания синтаксически не разложимы и выступают как один член предложения: два дня, две ночи, двое суток; 2) не могут определяться именем прилагательным [2].

Количественные числительные склоняются не однотипно:

а) числительное один (одна, одно) склоняется как местоимение эта, это: И.п. этот – один, Р.п. этого – одного, Д.п. этому – одному, В.п. как И.п. или Р.п., Тв.п. этим – одним, П.п. – об этом, об одном;

б) числительные два, три, четыре имеют своеобразные окончания в именительном и творительном падежах – два, три, четыре двумя, тремя, четырьмя. В родительном, дательном и предложим падежах – двух, трех, четырех; двум, трем, четырем; о двух, трех, четырех;

в) числительные от 5 до 20 и 30 склоняются как существительные третьего склонения (тетрадь, память, тишь): И.п. – пять, Р.п. – пяти, Тв.п. – пятью;

г) числительные 40, 90 и 100 в своем склонении имеют только две формы: именительный и винительный падежи – сорок, девяносто, сто, родительный, дательный, творительный и предложный падежи – сорока, девяноста, ста;

д) при склонении числительных 50 – 80, 200 – 900 склоняются обе части: И.п, В.п. – пятьдесят, Р.п, Д.п, П.п. – пятидесяти, Тв.п. – пятьюдесятью;

ж) числительные тысяча, миллион, миллиард склоняются как соответствующие по роду существительные. В творительном падеже две формы у числительного тысяча – тысячей и тысячью [10].

По структуре и образованию количественные числительные и в русском, и в абазинском языках делятся на три группы: простые, которые являются первообразными и служат основой для образования других разрядов числительных; сложные, т.е. состоящие из двух основ или из простого числительного и суффикса -дцать, -надцать (тринадцать, тридцать, т.п.), составные, состоящие из двух или более числительных (сто двадцать один и т.п.).

В отличие от русского языка, простые числительные в абазинском языке состоят из показателя числа и классного форманта: за-джвы (один), гв1ба (два), тц-ба (четыре), тц-г1вы (четыре) [9].

Простые числительные от двух до десяти включительно пишутся слитно со словами, с которыми они сочетаются: г1вхъачва «двое мужчин», жва1гвтмчва «десять всадников».

Числительное швк1ы «сто», швг1вы «сто» также имеют простую основу: шв- –показатель числа, уы и г1вы- – классные форманты с именами существительными, с которыми оно употребляется, пишется слитно. При этом конечный гласный ы, оказавшись в безударном положении, отпадает: хIа бг1ак1 х1ашвк1 арбг1ит1. «Одна гнилая груша сгноит сто (хороших) груш».

Сложные числительные могут состоять из двух и более компонентов (корней или морфем), которые могут подвергаться некоторым фонетическим изменениям. Так, числительные второго десятка жвыг1в – «двенадцать», жвах – «тринадцать», жвыхв – «пятнадцать», жваг! – «восемнадцать» образованы сложением показателя числа жва – «десять» с показателями чисел г1в – «два», х – «три», хв – «пять», а-г1 – «восемь».

Таким же способом образованы и числительные жвиз – «одиннадцать», жвипщ – «четырнадцать», жвиц – «шестнадцать», но в отличие от первых корни последних соединены союзной частицей *и*. В числительном жв-е-жв – «девятнадцать» соединительная частица *и* в соседстве с корневым гласным а (жва + и) переходит в е (> ей аіі).

Круглые десятки «сорок», «шестьдесят», «восемьдесят» образованы по такой схеме: ко второму компоненту г1важва – «двадцать» прибавляются кратные числительные г1вын (< г1ва + н) – «дважды», хын – «трижды», пщын – «четырежды» и образуются сложные числительные г1вынг1важва – «сорок» (букв.: «дважды двадцать»), хынг1важва – «шестьдесят» (букв.: трижды двадцать»), пщынг1важва – «восемьдесят» (букв.: «четырежды двадцать»).

Числительное «пятьдесят» в абазинском языке употребляется в двух вариантах: г1вынг1важви жваба (букв.: «дважды двадцать и десять»), швбжак1 – «полсотни» (< шв «сто» + бжа «половина + кГ).

Сложными являются и числительные г1вышв – «двести», хышв – «триста», пщышв – «четыреста», хвышв – «пятьсот», цышв – «шестьсот», быжъшвы – «семьсот», аг!швы – «восемьсот» и жвшвы – «девятьсот». Они образованы сочетанием корней единиц и основы числительного шв – «сто».

Сложные числительные г1вынзыкъ – «две тысячи» (букв.: «дважды тысяча»), хынзыкь «три тысячи» (букв.: «трижды тысяча»), пщынзыкъ «четыре тысячи» (букв.: «четырежды тысяча») и т.д. образованы соединением кратных числительных первого десятка с основой числительного зкъы – «тысяча», конечный гласный которого, в результате передвижения ударения, перемещается.

Числительные жванзыкъ – «десять тысяч», жвизынзыкъ – «одиннадцать тысяч», жвыг1вынзыкъ – «двенадцать тысяч», жвахынзыкъ – «тринадцать тысяч» и т.д. состоят из основы кратных числительных и зыкъ (< зкъы) «тысяча» занимает первое место, а «двадцать» следует за ним: зкъиг1важва – «двадцать тысяч» (букв.: тысяча + двадцать).

Числительное жваражваскьша, встречающееся в абазинском языке, имеет сложную структуру. Оно используется в устной и письменной речи для передачи большого промежутка времени: Ари ажваражваскьша ауи йлакта

стапшырныс гъсылшум. – «Вот уже несколько лет, как я не могу взглянуть ему в лицо» [9].

Составные числительные могут состоять из двух и более слов. К компонентам составных числительных, за исключением последнего, прибавляется союзная частица –и: шв-и г1важва – «сто двадцать», шв-и г1важв-и хвба – «сто двадцать пять», зкъ-и жвшв-и хынг1важв-и жвыхв – «тысяча двести семьдесят пять».

Составные числительные от 21 до 39 включительно образуются по схеме: двадцать + корни единиц: г1важви зак1 – «двадцать один, г1важви жва-ба – «тридцать» (букв.: двадцать и десять), г1важви жвежв – «тридцать девять» (букв.: «тридцать и девять»). От 41 до 100 счет ведется начислением числительных от «одного» до «двадцати»: г1вынг1важви зак1ы – «сорок один» (букв.: «дважды двадцать и один»), г1вынг1важви жвыг1в – «пятьдесят два» (букв.: «дважды двадцать и двенадцать»), пщынг1важви жвыхв – «девяносто пять» (букв.: «четырежды двадцать и пятнадцать»), пщынг1важви жвежв – «девяносто девять» (букв.: «четырежды двадцать и девятнадцать»).

От 100 и выше счет повторяется. Здесь также к основе числительного шв – «сто» присоединяется союзная частица -и/шв-и жвыхв – «сто пятнадцать», жви хынг1важв-и жваг1 – «сто семьдесят восемь».

Сопоставим способы образования и некоторых других числительных в русском и абазинском языках.

Абазинские числительные от двух до десяти, употребляемые в отвлеченном виде, т.е. вне связи со считаемыми предметами, образуются прибавлением морфемы ба к названию числа, например: г1в-ба – «два», х-па (вм. Х – ба) – «три». Здесь оглушение б в п/пгц-ба – «четыре» и т.п.

Образование числительных от одиннадцати до двадцати происходит следующим образом в русском языке: один на десять, т.е. одиннадцать; два на десять, т.е. двенадцать. В абазинском языке: жвиз буквально: десять на один, т.е. одиннадцать; жвыг1в буквально: десять на два, т.е. двенадцать и т.д. до двадцати. Числительные от двадцати до двадцати девяти в русском и в абазинском языках образуются аналогичным способом.

В русском языке числительное тридцать имеет точно такой же способ образования, как числительное двадцать, т.е. три десять. В абазинском языке в отличие от русского числительное тридцать уже имеет другой способ образования, а именно: г1важви-жваба, т.е. двадцать и десять, а не три по десять.

Различные способы образования числительных между сравниваемыми языками наблюдаются, начиная уже от тридцати и выше.

Числительное тридцать один в абазинском языке образуется следующим образом: г1важви жвиз буквально: двадцать и одиннадцать, т.е. тридцать один, г1вс1жви жвыг1в буквально: двадцать и двенадцать, т.е. тридцать два и так до сорока.

Числительное сорок в абазинском языке состоит из числительного дважды двадцать, т.е. г1вын-г1важвс1, буквально: два раза по двадцать.

Счет с этого числительного ведется не десятками, а двадцатками, а под числительными 40, 60, 80 понимается не два раза по два десятка, не три раза по три десятка и не четыре раза по два десятка, а два раза по двадцать, три раза по двадцать и четыре раза по двадцать.

В абазинском языке, так же как и в остальных языках абхазо-адыгской группы, счет после числительного сорок, в отличие от русского языка, ведется не десятками, а двадцатками. Языки абхазо-адыгской группы, в отличие от русского языка, обладают смешанной системой счета, но преимущество все-таки принадлежит двадцатеричной системе. В абазинском языке были попытки заменить существующую двадцатеричную систему счета десятеричной. С этой целью были пересмотрены и переизданы школьные учебники по родному языку и арифметике. Даже в русско-абазинском словаре наряду с названиями числительных, образованных по двадцатеричной системе счета, были приведены названия этих же числительных по новой, десятеричной системе. Однако все эти попытки и строгие приказания учителей учащимся абазинских школ не употреблять в своей речи числительные двадцатеричной системы не увенчались успехом.

В отличие от русского языка, имена числительные от двух до одиннадцати в абазинском языке при счете любых объектов (класса человека или вещей) сокращаются. Так, вместо числительных хпа, тцба, хвба – три, четыре, пять употребляются форманты числительных х-, тц-, хв- присоединяемые к считаемым предметам. Например, числительное хпа точно соответствует русскому три, но слово х-г1вык1 состоит из сокращенного числительного три и существительного г1вы – человек. То же самое и в других числительных: пщба – четыре, но пщг-1выу – четыре человека или пщц1лак1 – четыре дерева.

Числительные и в русском, и в абазинском языках по значению делятся на два основных разряда: количественные и порядковые.

Количественные числительные в абазинском языке, как и в русском, обозначают отвлеченное число или количество предметов, например, один, два, три, десять, двадцать, сто. Эти же примеры на абазинском языке: зак1ы, г1вба, хпа, жваба, г1важва, швк1ы.

Порядковые числительные обозначают порядковый номер предмета: первый, второй, третий, десятый, двадцатый, сотый; йапхъахауа, йыг1вбхауа, ихпахауа, ижвабахауа, йгивк1хауа.

Вопрос о порядковых числительных в абазинском языкознании до сих пор остается спорным. Так, по мнению Р.Н. Клычева, «чистых» порядковых числительных в языке нет. Их функции выполняют причастия, образованные от числительных, они имеют структуру – относительно-местоименный префикс плюс корень числительного, плюс показатель класса числительного, плюс глагольный суффикс превращения ха, плюс временной суффикс причастия: и – х – па – ха – уа «третий», т.е. «то, что становится третьим», и – хы – г1в – ха – уа «третий (ч.)», т.е. «тот (ч.), который становится третьим» и т.д. [6]. Хотя в школьных учебниках по абазинскому языку порядковые числительные выделяются как самостоятельный разряд.

Итак, абстрактно-количественная семантика резко отличает числительные от других частей речи, имена числительные обозначают точное количество предметов. Основные различия:

– в отличие от абазинского, в русском языке имена числительные склоняются, т.е. изменяются по падежам;

– у числительных нет единства синтаксических признаков даже в пределах одного какого-либо разряда;

– в абазинском языке счет после числительного сорок, в отличие от русского языка, ведется не десятками, а двадцатками;

– как в русском, так и в абазинском языках числительные по значению делятся на два основных разряда: количественные и порядковые;

– в сочетании с существительным числительное обычно образует нечленимое синтаксическое целое и выступает вместе с ним в функции одного члена предложения;

– в отличие от русского языка, имена числительные от двух до одиннадцати в абазинском языке при счете любых объектов (класса человека или вещей) сокращаются.

Библиографический список

1. Буслаев Ф.И. *Историческая грамматика русского языка*. Москва, 1959.
2. Валгина Н.С. и др. *Современный русский язык*. Москва, 1987.
3. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва, 2001.
4. Генко А.Н. *Абазинский язык*. Москва, 1955.
5. Джанашиа Р.С. *Имена числительные в абхазо-адыгских языках*. Тбилиси, 1976.
6. Клычев Р.Н. *Абазинский литературный язык. Поиски и находки*. Карачаевск, 2000.
7. Попов Р.Н. *Современный русский язык*. Москва, 1986.
8. *Русско-абазинский словарь*. Москва, 1956.
9. Табулова Н.Т. *Грамматика абазинского языка: Фонетика и Морфология*. Черкесск, 1976.
10. Экба И.Б. *Опыт сопоставительной грамматики русского, абазинского и кабардино-черкесского языков*. Черкесск: Книжное издательство, 1963: 74 – 89.

References

1. Buslaev F.I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 1959.
2. Valgina N.S. i dr. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva, 1987.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk*. Moskva, 2001.
4. Genko A.N. *Abazinskij yazyk*. Moskva, 1955.
5. Dzhanashia R.S. *Imena chislitel'nye v abhazo-adygskih yazykah*. Tbilisi, 1976.
6. Klychev R.N. *Abazinskij literaturnyj yazyk. Poiski i nahodki*. Karachaevsk, 2000.
7. Popov R.N. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva, 1986.
8. *Russko-abazinskij slovar'*. Moskva, 1956.
9. Tabulova N.T. *Grammatika abazinskogo yazyka: Fonetika i Morfologiya*. Cherkessk, 1976.
10. `Ekba I.B. *Opyt sopostavitel'noj grammatiki russkogo, abazinskogo i kabardino-cherkesskogo yazykov*. Cherkessk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1963: 74 – 89.

Статья поступила в редакцию 10.06.20

УДК 811.161.1, 811.352.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00782

Ashibokova Z.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: ash-zarema@yandex.ru*

CATEGORY OF CONJUGATED VERB FORMS IN RUSSIAN AND ABAZA. This article discusses aspects of comparative analysis of categories of conjugated verb forms in terms of the expressed meaning in the Russian and Abaza. Typological similarities and differences of the main morphological categories in these languages are studied. Modern Russian has two types of verb conjugation. In contrast to the Russian, in Abaza personally-pronominal affixes create features of Abaza class-personal conjugation. However, not every name changes by person, but the name in the predicate function. The following is revealed during the research of typological similarities and differences of verb forms in Russian and Abaza: in both Russian and Abaza, the verb has three person forms, two number and tense forms. The difference is that in Russian, the conjugation of the verb occurs by changing the inflection, and in Abaza – by attaching personal-pronominal prefixes to the verb.

Key words: **comparative analysis, conjugation category, Russian, Abaza, morphological categories, conjugation types, transitive and intransitive verbs, typological similarities and differences.**

З.Ч. Ашибокова, *доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: ash-zarema@yandex.ru*

КАТЕГОРИЯ СПРЯГАЕМЫХ ФОРМ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И АБАЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматриваются аспекты сопоставительного анализа категорий спрягаемых форм глаголов с точки зрения выражаемого значения в русском и абазинском языках, исследованы типологические сходства и различия основных морфологических категорий в указанных языках. В современном русском языке различаются два типа спряжения глаголов. В отличие от русского языка, в абазинском языке лично-местоименные аффиксы создают особенности абазинского классно-личного спряжения. При этом не каждое имя изменяется по лицам, а имя в функции сказуемого. В ходе исследования типологических сходств и различий форм глаголов в русском и абазинском языках было выявлено следующее: как русском, так и в абазинском языках глагол изменяется по трем лицам, двум числам и временам. Различием является то, что в русском языке спряжение глагола происходит путем изменения флексии, а в абазинском языке – присоединением лично-местоименных префиксов к глаголу.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, категория спряжения, русский язык, абазинский язык, морфологические категории, типы спряжения, переходные и непереходные глаголы, типологические сходства и различия.**

Глагол в русском и абазинском языках является не только наиболее употребительной, но и самой сложной и емкой грамматической категорией. В обоих языках глагол – знаменательная часть речи, выражающая действие или состояние как процесс. Основными морфологическими категориями русского глагола являются *категории лица, времени, вида, наклонения, переходности и непереходности, залога*, а некоторые глагольные формы также *категориями рода и числа* [1 – 9]. Глагол в абазинском языке, как и в других иберийско-кавказских языках, характеризуется исключительно богатой и сложной системой. К основным морфологическим категориям абазинского глагола относятся *переходность и непереходность, статичность и динамичность, финитность и инфинитность, лицо, класс, число, время, наклонение, каузатив, версия, потенциалис, произвольность, союзность, совместимость, обоюдность* [5, с. 132].

Спряжением называется изменение глагола по лицам и числам в настоящем и будущем простом времени.

В современном русском языке различаются два типа спряжения глаголов – 1-е и 2-е. К 1-му спряжению относятся глаголы с гласной *е* в окончаниях 2-го и 3-го лица единственного числа и 1-го и 2-го лица множественного числа (*пишешь, пишет, пишем, пишете*) и окончанием *-ут, -ют* в 3м лице множественного числа (*пишут, рисуют*). Ко 2-му спряжению относятся глаголы со звуком *и* в окончаниях 2-го и 3-го лица единственного числа и 1-го и 2-го лица множественного числа (*решишь, решит, решим, решите*) и окончанием *-ат, -ят* в 3-м лице множественного числа (*решат, ходят*). Гласные *е* и *и* называются тематическими гласными или просто темой.

Можно определять тип спряжения и по инфинитиву.

Ко 2-му спряжению относятся глаголы на *-ить: белить, чернить, решить, сломить, защитить, любить, верить (кроме брить, вить, лить, бить, шить); четыре глагола на -ать: дышать, слышать, гнать, держать; семь глаголов на -еть: видеть, ненавидеть, вертеть, терпеть, зависеть, смотреть, обидеть.* Остальные глаголы, кроме глаголов *хотеть* и *бежать,* относятся к 1-му типу спряжения: *решать, защищать, рисовать, сеять, колоть, таять, одеть, толкнуть, нести.*

Глаголы *хотеть* и *бежать* называются разноспрягаемыми, так как в одних лицах они имеют окончания 1-го спряжения, в других – 2-го: *бегу, бежишь, бежит, бежим, бежите, бегут; хочу, хочешь, хочет, хотим, хотите, хотят.* Глагол *чтить* в недавнем времени относился также к смешанному типу спряжения (*чту, чтишь, чтит, чтим, чтите, чтут*), но в последнее время в 3-м лице множественного числа стала вариантной и форма *чтят* (то есть этот глагол стал спрягаться по 2-му спряжению) [8].

Глаголы *дать* и *есть* не относятся ни к 1-му, ни ко 2-му типу спряжения. Они сохраняют в спряжении некоторые особенности древнерусского так называемого нетематического спряжения (в окончаниях этих глаголов нет тематической гласной: *дам, дашь, даст*; в формах *ем, ешь* – корень, а не тема).

Своеобразным было спряжение глагола *быть* в древнерусском языке (*есмь, еси, есть, есмъ, есте, суть*), но в современном русском языке сохранились лишь формы 3-го лица единственного и множественного числа (*есть, суть*), которые употребляются редко, в основном в научном стиле речи.

При спряжении глаголов наблюдаются исторические чередования согласных, обусловленные фонетическими законами, действовавшими в древнерусском языке. Это чередования, обусловленные наличием (*j*): а) губных (*б/бл, в /вл, м/мл, п/пл*): *любить – люблю, ловить – ловлю, сломить – сломлю, купить – куплю*; б) зубных *(д) , (т), (з), (с)* с шипящими: *твердить – твержу, воротить – ворочу, возвратить – возвращу, возить – вожу, писать – пишу*; в) сочетаний (*ст*) и (*ск*) со звуком (*ш'*) (буква *щ*): *пустить – пущу, таскать – тащу*. Перед темами (*е*) и (*и*) происходит чередование заднеязычных с шипящими: *берегут – бережешь, бегут – бежит, пекут – печем (но: ткут – ткешь, ткет, ткем, ткете).*

Отдельные глаголы образуют в современном русском языке два варианта личных форм: *движет – двигает*, *машет – махает*, *каплет – капает*, *брызжет – брызгает*, *мучит – мучает*, *рыщет – рыскает* и др., что связано с влиянием продуктивных групп глаголов на непродуктивные. Однако следует учесть, что не все варианты равнозначны, ср., например, *движет* и *двигает*, *подъемлют* и *подымают*, *глодают* и *гложут* и т. д.

В отличие от русского языка, в абазинском языке лично-местоименные аффиксы, представленные в глаголе вместо соответствующих личных местоимений, изменяясь по лицам, классам (во 2-м и 3-м лицах единственного числа) и числам, создают особенности абазинского классно-личного спряжения. При этом не каждое имя изменяется по лицам, а имя в функции сказуемого. Изменение глагола и имени по лицам и числам также различается: глагол полиперсонален, а имя моноперсонально. Глаголы спрягаются по двум основным рядам (по ряду «*д*» и по ряду «*л*») лично-классных показателей, которые по своим функциям соответствуют двум основным падежам (именительному и эргативному) иберийско-кавказских языков (К.В. Ломтатидзе).

По ряду «*д*» изменяется префикс субъекта при непереходных глаголах и показатель прямого объекта при переходных глаголах.

По ряду «*л*» спрягается лицо субъекта при переходных глаголах и показатель косвенного объекта как при переходных, так и непереходных глаголах. Таким образом, аффиксы ряда «*д*» и аффиксы ряда «*л*» различаются при спряжении непереходных и переходных глаголов.

Одноличный (следовательно, непереходный) глагол спрягается по лицу субъекта:

Ед. ч.

1	л. сара *с – цит1*	«я иду»
2	л. уара *у – цит1*	«ты (муж.) идешь»
	бара *б – цит1*	«ты (жен.) идешь»
3 л. йара		
	д – цит1	«он, она (чел.) идет»
	лара йара *(й) – цит1*	«он, она, оно (кл. в.) идет».

Мн. ч.

1	л. хlара *х1 – цшп1*	«мы идем»
2	л. швара *шв – цит1*	«вы идете»
3	л. дара *(й) – цит1*	«они идут»

Спряжение двухличного или трехличного непереходного глагола по лицу субъекта ничем не отличается от приведенного.

Как видно из примеров, при спряжении непереходных глаголов по лицу субъекта 3-е лицо единственного числа класса мужчин *йара* – «он (чел.)» и класса женщин *лара* – «она (жен.)» в глаголе представлены одним форматом – *д*. Все соответствующие лично-местоименные показатели принято называть аффиксами ряда «**д**» [6, с. 163].

При спряжении двухличного (или трехличного) непереходного глагола по лицу косвенного объекта в 3-м лице единственного числа вместо личного местоимения *йара* – «он (муж.)» в глаголе выступает уже не *д, а й (ы)*: *с – йы – хlваmlи* «я его (муж.) попросил»; вместо личного местоимения *лара* («она (жен.)») – не *д, а л(ы)*: *с – лы – хlваmlи* («я ее (жен.) попросил»). Все эти лично-местоименные показатели принято называть аффиксами ряда «**л**» [6, с. 164].

Аффиксы ряда «**д**» и аффиксы ряда «**л**» различаются и при спряжении переходного глагола.

Двухличный переходный глагол по лицу прямого объекта спрягается следующим образом:

Ед. ч.

1 л. сара *сы – р – гат1* «они меня отнесли»
(сы – прямой объект);

2 л. уара *уы – р – гат1* «они тебя (муж.) отнесли»
(уы – прямой объект);
бара *бы – р – гат1* «они тебя (жен.) отнесли»
(бы — прямой объект);

3 л. йара
ды – р – гат1 «они его, ее (чел.) отнесли» (ды – прямой объект);
лара
йара *(йы) – р – гат1* «они то (кл. в.) отнесли»
(йы – прямой объект);

Мн.ч.

1 л. хlара *х1ы – р – гат1* «они нас отнесли»
(х1ы – прямой объект);

2 л. швара *швы – р – гат1* «они вас отнесли»
(швы — прямой объект);

3 л. дара *(йы) – р – гат1* «они их отнесли»
(йы – прямой объект).

Как видно из примеров, при спряжении переходного глагола по лицу прямого объекта в 3 лице единственного числа класс мужчин (йара – «он») и класс женщин (лара – «она») представлены в глаголе одним формантом – *д*: йара (лара) *ды – р – гат1*. Все показатели прямого объекта принято называть аффиксами ряда «*д*».

Однако при спряжении переходного глагола по лицу субъекта и косвенного объекта личные аффиксы, заменяющие йара и лара, выступают дифференцировано (ряд «*л*»).

По лицу субъекта:

Ед. ч.

1 л. сара *ды – с – к1ит1* «я его, ее (чел.) ловлю»
(с – субъект);

2 л. уара *ды – у – к1ит1* «ты (муж.) его, ее (чел.) ловишь»
(у – субъект);
бара *ды – б – к1uml* «ты (жен.) его, ее (чел.) ловишь»
(б – субъект);

3 л. йара *ды – й – к1ит1* «он (муж.) его, ее (чел.) ловит»
(й — субъект);
лара *ды – л – к1ит1* «она (жен.) его, ее (чел.) ловит»
(л — субъект);
йара *д – а – к1uml* «он, она, оно (кл. в.) его, ее (чел.) ловит»
(а – субъект).

Мн. ч.

1 л. хlара *ды – х1 – к1ит1* «мы его, ее (чел.) ловим»
(хl – субъект);

2 л. швара *ды – шв – кluml* «вы его, ее (чел.) ловите»
(шв – субъект);

3 л. дара *ды – р – к1ит1* «они его, ее (чел.) ловят»
(р – субъект).

По лицу косвенного объекта (трехличный переходный глагол)

1 л. сара *д – сы – р – mаml* «они мне его, ее (чел.) дали»
(сы – косвенный объект);

2 л. уара *д – уы – р – mат1*«они тебе (муж.) его, ее (чел.) дали»
(уы – косвенный объект);
бара *д – бы – р – mаml* «они тебе (жен.) его, ее (чел.) дали»
(бы – косвенный объект);

3 л. йара *д – йы – р – mаml* «они ему (муж.) его, ее (чел.) дали»
(йы — косвенный объект);
лара *д – лы – р – mаml* «они ей (жен.) его, ее (чел.) дали»
(лы — косвенный объект);
йара *д – а – р – mат1* «они тому (кл. в.) его, ее (чел.) дали»
(а – косвенный объект).

Мн. ч.

1 л. хlара *д – х1ы – р – mаml* «они нам его, ее (чел.) дали»
(х1ы — косвенный объект);

2 л. швара *д – швы – р – mаml* «они вам его, ее (чел.) дали»
(швы – косвенный объект);

3 л. дара *д – ры – р – mаml* «они им его, ее (чел.) дали»
(ры – косвенный объект).

Таким образом, лично-местоименные аффиксы ряда «*д*» выступают в роли субъекта непереходного глагола (функция номинативного падежа при непереходных глаголах иберийско-кавказских языков) и в роли прямого объекта переходного глагола (функция номинативного падежа при переходных глаголах иберийско-кавказских языков). Лично-местоименные аффиксы ряда «*л*» выступают в роли субъекта переходного глагола (функция эргативного падежа при переходных глаголах иберийско-кавказских языков) и в роли косвенного объекта в переходных (трехличных, четырехличных) и непереходных (двуличных, трехличных) глаголах (функция дативного падежа).

Характерно, что в причастиях относительно-местоименный аффикс *й* выступает только вместо аффиксов ряда «*д*», а относительно-местоименный аффикс *з* – только вместо аффиксов ряда «*л*»: *с – цит1* – «я иду» (*с* – аффикс ряда «*д*», причастие *й – цауа* – «идущий»); *с – а – пхьит1* – «я то (кл. в.) читаю, учу» (*с* – аффикс ряда «*д*», причастие *й – а – пхьауа* – «читающий то (кл. в.)»); уы – *с – кlит1* – «я тебя (муж.) ловлю» (*уы* – аффикс рада «*д*», причастие *йы – с – к1уа* – «то, что я ловлю»); *с – а – пхьитl* – «я то (кл. в.) читаю, учу» (*а* – аффикс ряда «*л*», причастие – *сы – з – пхьауа* – «то, что я читаю»), *сы – р – гит1* – «они меня несут» (*р* – аффикс ряда «*л*», причастие – *сы – з – гауа* – «то, что меня несет») и др. [5, с. 139].

Увеличение количества лиц в глаголе также происходит за счет префиксальных деривационных элементов, образующих различные основы (например, *версии, совместности, каузатива* и других подобных форм).

В полиперсональном глаголе выражается побуждение одного лица к осуществлению действия – ***категория каузатива***, образующаяся при помощи аффикса *р*, который в простых основах ставится непосредственно перед корнем, а в составных – перед второй частью корня.

Глаголы в форме каузатива являются переходными.

Если аффикс каузатива принимает непереходный глагол, то в нем появляется лицо прямого объекта и глагол становится переходным. Ср.: *с – чит1* – «я кушаю»; *с – уы – р – чит1* – «ты (муж.) меня заставляешь кушать».

Если аффикс каузатива принимает переходный глагол, то в нем появляется лицо косвенного объекта, а глагол, естественно, остается переходным. Ср.: *йы – с – хит1* – «я то (кл. в.) выполняю»; *йы – с – уы – р – хит1* – «ты (муж.) меня заставляешь то (кл. в.) выполнять» [5, с. 140].

Таким образом, одноличный глагол в категории каузатива становится двухличным, двухличный – трехличным, трехличный – четырехличным.

В глаголе выражается лицо, для которого или вопреки воле которого совершается действие, – ***категория версии***. Различаются два вида версии: объектная версия и субъектная версия.

Объектная версия образуется при помощи аффиксов *з* и *чв*, при наличии которых в глаголе появляется лицо косвенного объекта.

Объектная версия, образующаяся при помощи аффикса *з*, показывает, что действие глагола совершается для (в пользу) косвенного объекта. Ср.: *йы – л – гит1* – «она (жен.) то (кл. в.) несет»; *йы – р – зы – л – гит1* – «она (жен.) для них то (кл. в.) несет».

Объектная версия, образующаяся при помощи аффикса *чв*, показывает, что действие глагола совершается вопреки воле, желанию косвенного объекта: *йы – л – гит1* – «она (жен.) то (кл. в.) несет»; *йы – у – чвы – л – г – ит1* – «она (жен.) вопреки тебе (муж.) то (кл. в.) несет».

В глаголах объектной версии увеличивается количество лиц за счет появления лица косвенного объекта, но переходность и непереходность глагола не изменяется.

Функцию субъектной версии выполняет префикс *тш*, который показывает, что действие совершается для лица субъекта. Префикс *тш* семантически идентичен русскому возвратному местоимению «*себя*». Аффикс субъектной версии *тш* прибавляется только к формам переходных глаголов: *тшы – у – сы – р – бит1* – «я для себя тебе (муж.) себя показываю»; *тш – с – ры – цкьит1* – «я для себя себя чищу».

Субъектная версия в некоторых глаголах с аффиксом каузатива *р* образуется повторением лица субъекта (в том же лице, классе, числе, что и показатель субъекта): *йы – с – сы – р – бат1* – «я себе то (кл. в.) показал» (*йы* – прямой объект, *с* – косвенный объект, *сы* – субъект, *р* – аффикс каузатива); *йы – б – бы – р – дырт1* «ты (жен.) для себя (жен.) то (кл. в.) узнала» (*йы* – прямой объект, *б* – косвенный объект, *бы* – субъект, *р* – аффикс каузатива).

Субъектная версия образуется и аналитически: сочетанием глагола, в котором уже имеется аффикс объектной версии, и имени (чаще названия частей тела), к которому (к имени) прибавляется аффикс того же лица, класса и числа, что и глагольный субъект: *б – хъа й –а – зы – б – гат1* – «ты (жен.) для себя то (кл. в.) отнесла для своей головы» [5, с. 140].

Категория союзности, которая образуется при помощи аффикса *ц*, указывает на то, что действие осуществляется одним лицом в союзе с другим:

с – уы – ц – гвыргъьит1 – «я с тобой (муж.) радуюсь» (ср.: без аффикса союзности: *с – гвыр – гъьит1* – «я радуюсь»), *й – сы – цы – л – гит1* – «она (жен.) со мной то (кл. в.) несет» (ср.: без аффикса союзности: *йы – л – гит1* – «она (жен.) то (кл. в.) несет»).

В глаголах категории союзности появляется лицо косвенного объекта, помогающее лицу субъекта осуществить действие. Категория союзности не изменяет переходность и непереходность глагола [5, с. 141].

Категория совместности, которая образуется при помощи того же аффикса *ц*, что и категория союзности, показывает, что действие глагола совершается одновременно несколькими лицами: *х1а – цы – нхит1* – «мы вместе работаем» (ср. с категорией союзности: *х1-уы – цы – нхит1* – «мы с тобой (муж.) работаем»); *йа – цы – шв – фит1* – «вы вместе кушаете то (кл. в.)» (ср. с категорией союзности: *й – лы – ц – шв – фит1* – «вы с нею (жен.) то (кл. в.) кушаете»); *йа – цы – г1 – гит1* – «мы вместе то (кл. в.) несем» (ср. с категорией союзности*: й – уы – цы – г1 – гит1* – «мы с тобой (муж.) то (кл. в.) несем»).

В отличие от глаголов категории союзности, в которых лицо субъекта оформляется как единственным, так и множественным числом, в глаголах категории совместности лицо субъекта оформляется только множественным числом, так как действие совершается одновременно несколькими лицами [5, с. 142].

Категория взаимности (взаимообоюдности) выражает действие, которое совершается двумя или несколькими лицами, каждое из которых одновременно является субъектом действия.

Категория взаимности в абазинском языке образуется при помощи аффикса *аба – ай + ба*, который переходные глаголы превращает в непереходные. Количество представленных в глаголе лиц при категории взаимности уменьшается на одно: *х1 – аба – бит1* – «мы друг с другом видимся» (ср. этот глагол без аффикса взаимности: *х1ы – у – бит1* «ты (муж.) нас видишь») ; *шв – аба – бит1* – «вы друг с другом видитесь», *и – аба – бит1* – «они друг с другом видятся» и т.д.[9, с. 191 – 196].

Возможность осуществления действия выражается ***категорией потенциалиса***, которая образуется при помощи аффикса *з*: *йы – гь – с – зы – бум* – «то (кл. в.) я не могу увидеть» (дословно: то (кл. в.) мне не видится»); *й – гьы – л – зы – фуам* – «то (кл. в.) она (жен.) не может покушать» (дословно: «то (кл. в.) ей (жен.) не кушается»). Категория потенциалиса более характерна для глаголов отрицательной формы, хотя и глаголы положительной формы могут иметь ее: *ды – с – зы – к1uml* – «я могу его, ее (чел.) ловить» (дословно: «он, она (чел.) мне ловится»); *йы – р – зы – чпит1* – «то (кл. в.) они могут делать» (дословно: «то (кл. в.) ими делается»).

Переходные глаголы в категории потенциалиса превращаются в непереходные, инверсивные, реальный субъект становится грамматическим объектом, а реальный объект – грамматическим субъектом [5, с. 143].

В глаголе может выражаться действие, совершающееся реальным субъектом против своей воли, желания, нечаянно, – ***категория непроизвольности***, которая образуется прибавлением к глаголу префикса *мхъа*: *й – сы – мхъа – хlвитl* – «я то (кл. в.) нечаянно сказал» (дословно: «то (кл. в.) мной нечаянно сказалось»; ср. с формой без аффикса *мхъа*: *й – с – хlватl* – «я то (кл. в.) сказал»); *й – лы – мхъа – птшт1* – «она (жен.) то (кл. в.) нечаянно поломала» (дословно: «то (кл. в.) ею (жен.) нечаянно поломалось»; ср. с формами без аффикса *мхъа*: *й – пы – л – тшыт1* – «она (жен.) то (кл. в.) поломала»).

Переходные глаголы в форме непроизвольности так же, как и в форме потенциалиса, превращаются в непереходные, инверсивные: реальный субъект становится грамматическим объектом, а реальный объект – грамматическим субъектом [9, с. 201 – 204].

Непереходные глаголы, образованные от имен, принимают аффикс ***ма,*** указывающий на отношение косвенного объекта к субъекту, т.е. на то, каков субъект, по мнению лица косвенного объекта, например: *с – лы – ма – лыгажвп1* – «я, по ее (жен.) мнению, старик» (ср. с формой без аффикса *ма*: *с – лы – гажвп1* – «я старик»); *д – сы – ма – пшдзап1* – «он, она (чел.), по-моему, красив (а)» (ср. с формой без аффикса *ма*: *д – пшдзап1* – «он, она (чел.) красив (а)»).

Как видно из примеров, при наличии аффикса *ма* в глаголе появляется лицо косвенного объекта, но непереходные глаголы при этом остаются непереходными [5].

Итак, глагол в русском и абазинском языках изменяется по трем лицам, двум числам и временам. Но спряжение глагола происходит в русском языке путем изменения окончаний, а в абазинском языке – с помощью присоединения лично-местоименных префиксов к глаголу.

Библиографический список

1. Языкознание. *Большой энциклопедический словарь*. Москва, 2000: 104 – 105.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. Москва, 1987.
3. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва, 1986.
4. Фонетика и морфология. *Грамматика русского языка*: в 2 т. Москва, 1982; Т. 1.
5. Клычев Р.Н. *Абазинский литературный язык*. Карачаевск, 2000: 132 – 155.
6. Ломтатидзе К.В. *Абазинский язык*. Тбилиси, 2006: 141 – 192.
7. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 1: 651 – 654.
8. Стариченок В.Д. *Большой лингвистический словарь*. Ростов-на-Дону, 2008.
9. Табулова Н.Т. *Грамматика абазинского языка: Фонетика и морфология*. Черкесск, 1976: 107 – 111.

References

1. Yazykoznanie. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2000: 104 – 105.
2. Valgina N.S., Rozental' D.`E., Fomina M.I. Sovremennyj russkij yazyk. Moskva, 1987.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk*. Moskva, 1986.
4. Fonetika i morfologiya. *Grammatika russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva, 1982; T. 1.
5. Klychev R.N. *Abazinskij literaturnyj yazyk*. Karachaevsk, 2000: 132 – 155.
6. Lomtatidze K.V. *Abazinskij yazyk*. Tbilisi, 2006: 141 – 192.
7. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1: 651 – 654.
8. Starichenok V.D. *Bol'shoj lingvisticheskij slovar'*. Rostov-na-Donu, 2008.
9. Tabulova N.T. *Grammatika abazinskogo yazyka: Fonetika i morfologiya*. Cherkessk, 1976: 107 – 111.

Статья поступила в редакцию 10.06.20

УДК 812 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00783

Bidzhiyeva Z.S.-M., *senior lecturer, Department of Literature and Journalism, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: z.s-m@mail.ru*

Ordokova A.Yu., *senior lecturer, Department of Literature and Journalism, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: E-mail: a.ordokova@mail.ru*

Tugova L.N., *senior lecturer, Department of Literature and Journalism, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: E-mail: t.lelika@mail.ru*

PUSHKIN'S MASTERY IN ROMANTICISM. The article considers the innovation in the romanticism of Alexander Pushkin – the great national poet who enriched the Russian literary language, contributing to the establishment of realistic motives in it. The features of the romantic plot pass into Russian literature from European romanticism. A. S. Pushkin reflected the problems of real reality in his poetic search. The choice of the theme is of scientific interest, as it is explained by the relevance of the traditions of the famous poet, the founder of the new Russian literature, whose worldview corresponds to the progress of artistic thinking in the development of national poetry. The authors conclude that A.S. Pushkin's romanticism was typical in the early period of creativity. Pushkin's early work is illusory and optimistic. But, gradually, his work penetrated contradictions between romantic dreams and real reality. The main merit of A.S. Pushkin is that he was one of the first to realize the significant role of literature in the spiritual development of society.

Key words: **romanticism, poetry, poem, theme, motive, style, friendly message, mysticism, national trait, "local color", character, plot, problem, image, element, hero.**

З.С.-М. Биджиева, *доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: z.s-m@mail.ru*
А.Ю. Ордокова, *доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: a.ordokova@mail.ru*
Л.Н. Тугова, *доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: t.lelika@mail.ru*

МАСТЕРСТВО А.С. ПУШКИНА В РОМАНТИЗМЕ

В статье рассматривается новаторство в романтизме А.С. Пушкина – великого национального поэта, который обогатил русский литературный язык, способствуя утверждению в нем реалистических мотивов. Особенности романтической фабулы переходят в русскую литературу от европейского романтизма. В своих поэтических исканиях А.С. Пушкин отразил проблемы реальной действительности. Выбор темы объясняется вневременной актуальностью традиций известного поэта, основоположника новой русской литературы, мировоззрение которого отвечает прогрессу художественного мышления в развитии национальной поэзии. Авторы делают вывод о том, что романтизм А.С. Пушкина был характерен в ранний период творчества. Раннее творчество Пушкина иллюзорно и оптимистично. Но постепенно в его творчество проникали противоречия между романтическими мечтами и реальной действительностью. Основная заслуга А.С. Пушкина заключается в том, что он один из первых осознал значительную роль литературы в духовном развитии общества.

Ключевые слова: **романтизм, поэзия, стихотворение, тема, мотив, стиль, дружеское послание, мистицизм, национальная черта, «местный колорит», характер, сюжет, проблема, образ, элемент, герой.**

А.С. Пушкин – основоположник русского реализма, вместе с тем его вклад в развитие романтизма в литературе невозможно переоценить. Он стоит у истоков русской литературы XIX в., будучи родоначальником новой русской литературы, является создателем русского литературного языка. Еще ранние поэтические искания Пушкина отразили прогрессивные явления того времени. Лицейская поэзия, пронизанная эпикурейскими мотивами, привлекательна жизнерадостностью, хотя многие стихотворения насыщены элегическими мотивами. Как и в традиционном романтизме, основными темами здесь являются темы любви, дружбы, радости, искусства («Городок», «К Батюшкову», «К Жуковскому»). Вместе с тем романтическая индивидуальность А.С. Пушкина подчеркивается разнообразием лирических жанров (дружеские послания, оды, предромантические элегии, любовные послания, философско-нравоучительные размышления, басни, сатиры, эпиграммы). «Ему в равной степени были доступны державинская патетика, гражданско-витийская лирика, элегичность и мелодичность стихов Жуковского, пластичность образов Батюшкова, давыдовский гусарский стиль, басенно-разговорный стих Крылова» [1, с. 24].

На развитие романтизма в творчестве А.С. Пушкина повлияли традиции английского поэта-романтика Дж. Г.Н. Байрона. «Итак, для современников Пушкин в «Южных поэмах» явился зачинателем нового литературного жанра – поэмы «романтической», сменившей, под влиянием Байрона, традиционную героическую эпопею» [2, с. 40]. Вдохновленный европейским романтизмом, талантливый русский поэт воспевает интересы передовой дворянской молодежи:

Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!
(«К Чаадаеву»)

Романтический период творчества открывается элегией «Погасло дневное светило», где изображаются ощущения изгнанника: «Душа кипит и замирает». Романтические иллюзии овладевают неудовлетворенным жизнью, свободолюбивым лирическим героем: «Мечта знакомая вокруг меня летает, / Я вспоминаю прежних лет безумную любовь…». Жанру поэмы в творчестве Пушкина отведено заметное место. Завершая петербургский период, поэма «Руслан и Людмила» обобщает ранние поэтические взгляды Пушкина. Произведение определяет развитие романтизма в русской литературе XIX века. Тема истории в поэме переплетается с мистицизмом. Наблюдается гармоничный сплав былин и сказок. Влиянием фольклора определяются сказочные атрибуты и метаморфозы, переработанные богатым воображением автора. Уже первые строки воссоздают картины национального прошлого: «Дела давно минувших дней, / Преданья старины глубокой». Также в описании пира у князя Владимира:

Не скоро ели предки наши,
Не скоро двигались кругом
Ковши, серебряные чаши
С кипящим пивом и вином.

Исторический колорит связан с образом Владимира и древнего Киева. В поэме воплощен «русский дух», здесь «Русью пахнет». Эстетикой русских сказок насыщен пролог «У лукоморья дуб зеленый». Привлекательны в поэме романтические образы. Так, в Руслане воссоздаются сила, смелость, патриотизм как национальные черты русского богатыря. Людмила – русская красавица. Мотивы сказок и былин используются в приключенческих картинах освобождения Киева от набегов. Олицетворением добра является волшебник Финн и зла – Наина, представленные в поэме как сказочные персонажи.

Новаторством в поэме также выступают лирические размышления автора, смена приключений героев, волшебные картины природы, легкость стиля, отсутствие тяжеловесной риторики, четырехстопно рифмованный ямб, свобода рифмовки, разрабатывается национально-историческая тема. Идейное содержание поэмы выражено свободолюбивым пафосом – добро побеждает зло. Радость любви противопоставляется придворной морали. Тем самым поэма разрушила старую классицистическую поэтику, обозначила переход к романтизму в творческом развитии А.С. Пушкина. «В этой поэме все было ново: и стихи, и поэзия, и шутки, и сказочный характер вместе с серьезными картинами» [3, с. 361].

«Южные поэмы» Пушкина отличаются глубиной романтического отражения действительности. Путешествие по Кавказу способствовало формированию романтического периода в творчестве А.С. Пушкина. Поэт был вдохновлен нравами горцев и природой Кавказа. «Кавказский рай, знойная граница Азии, любопытен во всех отношениях», – писал он [4, с. 16]. Свободолюбие поэта красочно отразилось в «Южных поэмах». Впервые в русской литературе был представлен образ романтического «байроновского героя», благородного разбойника, борца-отщепенца, разочарованного светского денди. Так, в поэме «Кавказский пленник» привлекателен образ уставшего от жизни света молодого человека, который надеется в общении с природой обрести утраченную молодость:

Отступник света, друг природы.
Покинул он родной предел
И в край далекий полетел
С веселым призраком свободы.

Естественное состояние пленника – стремление к независимости. Вольнолюбивая идея поэмы воплощает также образ нежной и мужественной черкешенки, любящей жизнь и свободу:

Но голос нежный говорит:
Живи! И пленник оживает.

Героиня – «Дева гор», смело освобождает возлюбленного, предпочитает смерть любви в рабстве: «Беги, – сказала дева гор, – / Нигде черкес тебя не встретит». Художественно-изобразительны описания быта и нравов горских народов:

Меж горцев пленник наблюдал,
Их веру, нравы, воспитанье,
Любил их жизни простоту,
Гостеприимство, жажду брани,
Движений вольных быстроту,
И легкость ног, и силу длани…

Колоритно представлены великолепные картины пейзажа кавказских «Седых, румяных, синих гор»:

И в их кругу колосс двуглавый,
В венце блистая ледяном,
Эльбрус огромный, величавый,
Белел на небе голубом.

«Местным колоритом» в поэме являются описания нравов горцев, черкесская песня как фольклорный элемент, образ черкешенки, горные пейзажи. Характерны для романтизма драматические мотивы, элегические настроения, лиризм, которые создают общий взволнованный тон поэмы.

Как известно, романтизму присущ интерес к национальному прошлому. В незавершенной поэме «Братья-разбойники» для особого колорита вводится народно-бытовое просторечие, используются мотивы разбойничьих песен. Основной в поэме является тема бедности. Крестьяне от безысходности становятся разбойниками:

Не оставалось у сирот
Ни бедной хижинки, ни поля;
Мы жили в горе, средь забот,
Наскучила нам эта доля…

Центральным событием в поэме является заключение братьев в тюрьму. Здесь младшему брату в лихорадке мерещатся люди, убитые ими:

Пред ним толпились приведенья,
Грозя перстом издалека.

Поэма пронизана проблемой: зло и разбой со стороны крестьян – итог несправедливого самодержавия.

Литературным памятником Крыму является поэма «Бахчисарайский фонтан», где в основе сюжета лежит предание о любви хана и пленницы. Роман-

тической коллизией является столкновение разных культур – восточно-мусульманской в лице хана Гирея и Заремы: «Он изменил!.. Но кто с тобою, / Грузинка, равен красотою?» и христианской в лице Марии Потоцкой: «Она цвела в стране родной». Бескорыстный образ Марии, в котором заключается равнодушие к социальному статусу жены хана, удивляло Гирея:

И для нее смягчает он
Гарема строгие законы.

Удачно создан вдумчивый образ могущественного крымского хана:

Что движет гордою душой?
Какою мыслью занят он?

Произведение пронизано глубоким лиризмом, насыщено романтическими образами: «Фонтаном слез именовали»; вполне уместны поэтические картины природы Крыма: «Как милы темные красы / Ночей роскошного Востока!»; восточным колоритом: «Какая нега в их домах, / В очаровательных садах».

Завершающим произведением романтического цикла является поэма «Цыганы». Здесь продолжается тема «Кавказского пленника» и развивается образ романтического героя. Как и кавказский пленник, Алеко отвернулся от «неволи душных городов», где люди:

Любви стыдятся, мысли гонят,
Торгуют волею своей.

Алеко – «отступник света», который ищет счастье в патриархальной среде. Вместе с тем он характеризуется как эгоист. «Ты для себя лишь хочешь воли», – говорит ему старый цыган. Автор перестает связывать идею свободы с внутренне не свободным романтическим героем. Человек зависим от среды, отмечается иллюзорность цыганской воли. Судьба героев поэмы трагична:

Но счастья нет и между вами,
Природы бедные сыны!

Картины цыганских нравов, объясняя поступки героев, находятся в тесной связи с сюжетом. Драматический диалог усиливается как средство объективного художественного изображения. Наряду с лирической фразеологией при изображении цыганского быта в поэме встречаются стилистические элементы:

Между колесами телег,
Полузавешанных коврами,
Горит огонь; семья кругом
Готовит ужин; в чистом поле
Пасутся кони…

Успех романтических поэм был огромен. Мастерством в свободном изложении, новизной поэтики, мелодичностью слога Пушкин стал новатором в русской литературе. «Южные поэмы» во многом перекликаются с «Восточными поэмами» Дж. Байрона. Мировосприятию ссыльного поэта импонировала протестующая поэзия английского поэта – основоположника европейского романтизма.

А.С. Пушкин, прежде всего, – поэт-лирик. Его поэзии свойственны такие отличительные черты прогрессивного романтизма, как протест против отрицательных явлений действительности, принцип свободы, глубокий психологизм, лирический пафос. В борьбе с самодержавием Пушкин верил в будущее России, в «высокий жребий» народа, был сторонником общественной роли литературы. «Между тем лирика Пушкина рассчитана на непосредственное, мгновенное сопереживание, а сам автор этих идеальных творений был живым человеком, думающим, влюбляющимся, непрерывным в дружбе и непримиримым во вражде. Лирический герой стихотворений Пушкина – личность незаурядная, во многом противоречивая» [5, с. 33].

Известно, что именно лирическая поэзия является основной стихией романтизма. Многие стихи проникнуты оптимизмом, уверенностью лирического героя в ближайшем торжестве свободы. Также в них отражается опыт жизни. Тема поэта и поэзии выступает основной. Так, в послании В.Ф. Раевскому («Ты прав, мой друг – напрасно я презрел…»), подводя итоги молодости, пишет:

Младых бесед оставя блеск и шум,
Я знал и труд, и вдохновенье,
И сладостно мне было жарких дум
Уединенное волненье.
Но все прошло!..

Поэт разочарован в своей роли поэта – глашатая свободы и истины:

Я говорил пред хладною толпой
Языком истины свободной,
Но для толпы ничтожной и глухой
Смешон глас сердца благородный.

Основная идея стихотворения «Поэт» – независимость таланта от толпы. Продолжается тема искусства и образа художника, которая была традиционной в романтизме. Автор выступает на стороне свободы поэта в выборе тем, образов, характеров. В стихотворении «Демон» лирический герой признается, как в те дни, когда его волновали «возвышенные чувства», какой-то злобный гений стал тайно навещать его:

Печальны были наши встречи:
Его улыбка, чудный взгляд,
Его язвительные речи
Вливали в душу хладный яд.

Морская стихия представляется поэту символом свободы. Так, романтическая элегия «К морю» посвящается Дж. Байрону. Находящийся в непрерывной борьбе за справедливость, лирический герой, ощущая свое бессилие в вечном поиске истины, охвачен философскими размышлениями. В стихотворении поднимается тема сильной личности. «Мир опустел… Теперь куда же / Меня б ты вынес, океан?», – в тревоге вопрошает лирический герой.

Расцвет лирической поэзии А.С. Пушкина падает на вторую половину 20-х годов. Выходят в свет стихи «В Сибири», «Поэт», «Три ключа», «Воспоминание», «Кавказ», «Обвал», «На холмах Грузии», «Я вас любил…». Романтическая поэзия Пушкина пронизана реалиями действительности. Творчество Пушкина – показатель национального духовного развития, где предпочитается индивидуальность разных культур. Так, в стихотворном цикле «Подражание Корану» лирический герой, рассуждая о проблеме человека и религии, вдохновлено призывает:

«Творцу молитесь; он могуч»:
Он милосерден: он Магомету
Открыл сияющий Коран.
Да притечем и мы ко свету,
И да падет с очей туман.

Стихотворение насыщено художественно-выразительными средствами: эпитетами «безнадежной», «усталый», «мгновенный»); метафорами («сень успокоенья», «зоркое гоненье»); олицетворениями («грянет гром», «кладезь иссяк»); сравнениями («как лен, елеем напоенный»). Лирический герой каждого отдельного стихотворения цикла – романтик, человек уверовавший. Это стихотворение из философской лирики насыщено художественно-выразительными средствами: э**питетами** (*«безнадежной», «усталый», «мгновенный»)*; м**етафорами** *(«сень успокоенья», «зоркое гоненье»)*; **олицетворениями** (*«грянет гром», «кладезь иссяк»;* **сравнениями** (*«как лен, елеем напоенный»).* «Метафора в поэтических текстах А.С. Пушкина исследуется в разных аспектах, в том числе и как когнитивный феномен» [6, с. 45]. В пушкинской лирике заметное место отводится фольклору. Так, баллада «Жених» («Простонародная сказка») глубоко национальна. В балладу введены детали купеческого быта и разговорный язык: «Она сидит за пирогом да речь ведет обиняком».

В пейзажной лирике, например, в стихотворении «Зимний вечер» лирическая картина природы сопровождается поэтическим использованием образов народного творчества:

Спой мне песню, как синица
Тихо за морем жила;
Спой мне песню, как девица
За водой поутру шла.

Русское освободительное движение в двадцатые годы XIX века способствовало развитию оптимизма у Пушкина. «Вакхическая песня» – гимн человеческому разуму, который связан с чувством и вдохновением. В стихотворениях «Я помню чудное мгновенье…», «Если жизнь тебя обманет» выражается смена переживаний, психологический переход от грусти к надежде. «Я помню чудное мгновенье» – лирический гимн любви, ее силе возродить человека:

И сердце бьется в упоенье,
И для него воскресли вновь
И божество, и вдохновенье,
И жизнь, и слезы, и любовь.

В стихотворении «19 октября» автор в лирических зарисовках обращается к друзьям-лицеистам. Появляется эстетический идеал, выраженный в прославлении свободы, в утверждении дружбы как благородного чувства. Лирический герой с глубоким чувством восклицает:

Друзья мои, прекрасен наш союз!

Теме поэта и поэзии посвящается стихотворение «Пророк». Здесь в образе поэта представляется пророк, призванный «глаголом жечь сердца людей». Их сближает способность лицезреть мир ирреальный, неведомый толпе.

Поэтический гений Пушкина развивался бурно. Говоря о мастерстве А.С. Пушкина в романтизме, имеется в виду, прежде всего, ранний период творчества. Раннее творчество Пушкина иллюзорно и оптимистично. Но постепенно в его творчество проникали противоречия между романтическими мечтами и реальной действительностью. Основная заслуга А.С. Пушкина заключается в том, что он один из первых осознал значительную роль литературы в духовном развитии общества.

Библиографический список

1. Петров С.М. *А.С. Пушкин.* Москва: «Советская Россия», 1961.
2. Жирмунский В.М. *Байрон и Пушкин. Пушкин и западные литературы.* Ленинград, 1978.
3. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. Москва, Издательство АН СССР, 1955; Т. 7.
4. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. Москва: Издательство АН СССР, 1950 – 1951; Т. 10.
5. Биджиева З.С.-М. Мотив «счастья» / «страданья» в стихотворении А.С. Пушкина «К***». *Вопросы современной науки*: материалы II национальной междисциплинарной конференции. Краснодар, 2019: 33.

6. Биджиева А.А. Вербализация флористической метафоры в поэтических текстах А.С. Пушкина. *Вестник Пятигорского государственного университета*. 2017; № 3: 45.
7. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://ruscorpora.ru/new/
8. *Словарь языка Пушкина*: в 4 т. Российская Академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. Москва, 2000.

References

1. Petrov S.M. *A.S. Pushkin*. Moskva: «Sovetskaya Rossiya», 1961.
2. Zhirmunskij V.M. *Bajron i Pushkin. Pushkin i zapadnye literatury*. Leningrad, 1978.
3. Belinskij V.G. Polnoe sobranie sochinenij. Moskva, Izdatel'stvo AN SSSR, 1955; T. 7.
4. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1950 – 1951; T. 10.
5. Bidzhieva Z.S.-M. Motiv «schast'ya» / «stradan'ya» v stihotvorenii A.S. Pushkina «K***». *Voprosy sovremennoj nauki*: materialy II nacional'noj mezhdisciplinarnoj konferencii. Krasnodar, 2019: 33.
6. Bidzhieva A.A. Verbalizaciya floristicheskoj metafory v po`eticheskih tekstah A.S. Pushkina. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 3: 45.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://ruscorpora.ru/new/
8. *Slovar' yazyka Pushkina*: v 4 t. Rossijskaya Akademiya nauk. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 821.411.21 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00784

***Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Itueva L.T.**, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ituevaleila@gmail.com*

ARTISTIC FEATURES OF MAKAMS OF BADI AZ-ZAMAN AL-HAMADANI. The article discusses artistic features of the medieval rogue short stories (makam) of Badi al-Zaman al-Hamadani, who is recognized as the founder of this genre in Arabic literature. Particular attention is paid to two types of rhymed prose (Sadj) – "autonomous" and "built-in" Sadj. The article analyzes the "decorated" style of poppies, characterized by an abundance of comparisons, metaphors, parallelisms, rich synonymy, allusions and allegories. It is emphasized that verbal adornments serve for a more vivid expression of thought, correspondence of a word with meaning. It is noted that the makams of Badi al-Zaman al-Hamadani are distinguished by beauty, artistic perfection and an abundance of imaginative means. For many centuries, the genre of a makam in Arabic literature was one of the leading trends, allowing its author to show his literary abilities, eloquence and ability to compose exquisite poems and rhymed prose. With them begins the rise of periphrastic style in Arabic prose.

Key words: **medieval Arabic literature, makam, rhymed prose, sadj, rhyme, metaphor, peripheral style, figurative means.**

***Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Л.Т. Итуева**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ituevaleila@gmail.com*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАКАМНОГО СВОДА БАДИ АЗ-ЗАМАНА АЛЬ-ХАМАДАНИ

В статье рассматриваются художественные особенности средневековых плутовских новелл (макам) Бади аз-Замана аль-Хамадани, который признан родоначальником этого жанра в арабской литературе. Особое внимание уделяется двум видам рифмованной прозы (садж) – «автономному» и «встроенному» саджу. В статье анализируется «украшенный» стиль макам, характеризующийся обилием сравнений, метафор, параллелизмов, богатой синонимикой, намеками и иносказаниями. Подчеркивается, что словесные украшения служат для более яркого выражения мысли, соответствия слова смыслу. Отмечается, что макамы Бади аз-Замана аль-Хамадани отличаются красотой, художественным совершенством и обилием образных средств. С них начинается расцвет перифрастического стиля в арабской прозе.

Ключевые слова: **средневековая арабская литература, рифмованная проза, садж, макама, рифма, метафора, перифрастический стиль, образные средства.**

Арабская средневековая плутовская новелла – макама – возникла в X веке, в эпоху, когда арабская поэзия и проза достигли высшей ступени своего развития. Она вобрала в себя многие особенности существовавшего ранее литературного наследия, питалась высокой поэтикой, изысканным языком, рифмой и ритмикой арабской поэзии и глубокой жизненной содержательностью арабской художественной прозы, ее обыденной, повседневной тематикой. Несмотря на высокий стиль и крайне вычурный язык, в макамах изображаются самые разные стороны средневековой мусульманской действительности – элементы тогдашнего быта, правила гостеприимства, еда и питье, одежда и украшения. Рассказывается о приметах и народных обычаях, содержатся сведения о религиозных церемониях, характере образования, жизни интеллигенции и простого народа, затрагиваются религиозно-философские представления о судьбе, жизни и т.д. [1, с. 32].

Впервые термин «макама» для обозначения жанра письменной литературы был введен Абу аль-Фадлем Ахмадом ибн аль-Хусейном аль-Хамадани, который получил прозвище Бади' аз-Заман, что в переводе означает «чудо времени». Произошло это в эпоху расцвета арабской литературы, когда появилось много замечательных трудов в самых различных областях, а художественная проза достигла больших успехов [1 – 6].

Изысканный стиль, предполагающий использование рифмованной прозы (саджа), характерен для созданного Аль-Хамадани жанра. Макамы принадлежат к тем жанрам художественной литературы, судьба которых не укладывается в замкнутые национальные или языковые границы. Этот жанр нашел свое отражение не только в ближневосточной литературной традиции, но и оказал определенное влияние на возникновение европейской плутовской новеллы.

امشي و انا حافي و اتبع الفيافي و عيني سخينة و نفسي رهينة و كاني مجنون قد افلت من دير و عير يدور في » الحير اشد حزنا من الخنساء على صخر ومن هند على عمرو و قد اظهر...تاه عقلي وتلاشت صحتي وفرغت صبرتي وفر غلامي وكثرت احلامي قدحا لفتني القلة و شملتني... بالليل واخفى بالنهار واسا في حفار واثقل من كراء الدار الذلة و خرجت من الملة» [2, с. 22]. – «Бродил я босиком по пустыне. Глаза мои горели, а душа страдала, стесненная. Я был, как сумасшедший, который бежит из монастыря, или как осёл, что кружит в своем хлеву. Я грустнее, чем ал-Ханса, плачущая по Сахре, и печальнее, чем Хинд, потерявшая Амра. Мой разум помутился, здоровье мое ослабло, кошелек мой стал пустым. Сбежал слуга от меня, ночь казалась длинною, днем просыпался я в опасении… Был обременен я нуждой, охвачен унижением и бедой…». Используемые автором картины образности служат более полному описанию явления или предмета. В представленном отрывке даётся состояние обнищавшего, оставшегося ни с чем, обанкротившегося человека, а также передаются его печаль и горе. Здесь автор употребляет двухсловный садж. Короткие отрывки составляют рифмующиеся строки. «انا حافي واتبع الفيافي... عيني سخينة ونفسي رهينة» [2, с. 55]. – «Бродил я босиком по пустыне… глаза мои горели, а душа страдала, стесненная».

В макаме «Азербайджания» Бади аз-Заман демонстрирует мастерство в использовании рифмованной прозы:

«خالق المصباح ومديرها
وفالق الصباح ومنيرها»
«Тот, кто создал светило и управляет им,
И Тот, кто сотворил день, и осветил все».

В данном предложении рифмуются не только последние слова:
مديرها – منيرها, но и первые فالق – خالق, и вторые مصباح – اصباح.

Д.В. Фролов выделяет два вида саджа – «автономный» и «встроенный». «Встроенный садж» – это несколько рифмующихся строк, занимающих начальную, центральную либо конечную позицию. В свою очередь «автономный садж» представляет собой законченное, самостоятельное высказывание. В нем первая или последняя строка могут значительно отличаться от других. Отличие может быть связано с размером, когда одна строка длиннее или короче остальных, или с отсутствием рифмы [3, с. 249].

Ибн Худжджа аль-Хамави называет следующие четыре разновидности рифмованной прозы: мутраф, мувази, мурасса и муштар. Создавая произведение в *мутрафе,* литератор занят не метрическим тактом, а самой рифмой. При этом количество слов между рифмами может быть неодинаковое. Вид *мувази* требует, чтобы последнее слово из первой части было созвучным последнему слову второй части. Вариация саджа, известная под названием *муштар*, более сложна и используется в основном только в поэзии. В данном виде необходимо наличие в бейте двух рифмующихся отрезков. Что касается *мурасса*, то он

охватывает весь текст, и в нем предполагается рифмовка всех слов [4, с. 98]. В рассмотренном отрывке употребляются три разновидности рифмованной прозы – *мутраф*, *мувази* и *мурасса*. Обращение к той или иной разновидности продиктовано содержанием макамы. Порою садж укорачивается до нескольких слов, например:

«عجوز الملق – ضرة الشمس..

فتاة البرق – ريحانة النفس»

Рифмованная проза в макамах Бади аз-Замана немыслима без художественности. Пользуясь всеми разновидностями саджа, а именно: двухсловным, автономным и встроенным, он в то же время прибегает к различным образным средствам, усиливает свою мысль при помощи сравнений, каламбуров, метафор и др. В этом отношении весьма характерным является описание выдержанного вина из макамы «Хамрия»:

« و حتى لم يبق الا ارج وشعار. وما زالت تتوارثها الخيار وياخذ منها الليل والنهار كاللهب في العروق. فتاة البرق وعجوز الملق. ريحانة النفس وضرة الشمس. وهج لذاع ودوى الاكمه فابصر. بمثلها عزز الميت وانتشر. وكبرد النسيم في الحلوق...» [2, с. 45] – «оно передается понимающими в нем людьми друг другу по наследству, пользуются им днями и ночами. В нем сохранился только аромат природы и лучи света. Оно, как пламя, соперничает с солнцем и подобно базилику, который услаждает сердца людей. Похоже оно на прекрасную девушку и кокетливую старушку. Это светильник, мысль озаряющий. Если подкрепится им мертвый, то сразу воскреснет, и польется оно по горлу, как легкое дуновение ветерка».

«Аль-Хамадани создаёт необычайно меткие перифрастические образы, из которых формируются так называемые "крылатые слова" – описательные обозначения предметов и явлений» [5, с. 24]. Например, в макаме «Басрия»:

«نشزت علينا البيض وشمست منا الصفر واكلتنا السود وحطمتنا الحمر» [2, с. 14] – «…нам оказывают неповиновение белые, заставляют содрогаться желтые, кусают нас черные и ломают нас красные». В цветовом выражении (белое, желтое, черное, красное) содержатся значения: «дирхем», «динар», «ночь» и «засуха».

Глагол نشز в первом предложении обычно употребляется применительно к женщине, отвернувшейся от своего мужа. Здесь же он использован в отношении дирхема (серебряной монеты), который отворачивается от хозяина, тем самым лишая его достатка. Во втором предложении глагол شمست обычно используется относительно лошади, которая показывает свой норов и не подчиняется наезднику. В данном случае эта особенность переносится на динар (золотую монету). Автор имеет в виду, что «дирхем от нас отвернулся, динар нам не подчиняется, ночи нас погубили, засуха нас сломила». Как видно из описания, динар из золота имеет более необузданный нрав, чем дирхем, и не желает подчиняться хозяину. И только обожествляющие его имеют достаток. В Балхазской макаме используются перифрастические обозначения динара, которые стали крылатыми: «враг в одежде друга», «из рода желтолицых», «двуличный» и др. Здесь сложное сочетание зрительных, слуховых и ассоциативных образов [5].

« اذا ارجعك الله سالما من هذا الطريق. فاستصحب لي عدوا في بردة صديق. من نجار الصفر. يدعو الى الكفر. ويرقص على على الظفر. كدارة العين. يحط ثقل الدين. وينافق بوجهين.» [2, с. 54]. – «Если Бог вернет тебя здоровым с этого пути, привези мне врага в обличье доброго друга, что причисляет себя к роду желтолицых, призывает к неверию, забавляет танцем на пальцах, бремя долгов облегчает. Этот двуличный лицемер сияет, как солнце, хоть его размер и ничтожен». «Каждый из этих образов как бы рисует яркую картину: динар круглый, словно солнце, вертится, когда его раскрутят (пляшет на ногте), он "двуличен", потому что на разных его сторонах вычеканены разные изображения и т.д.» [5, с. 91].

В макамах часто используются описания, построенные в виде цепочки, звеньями которой являются сравнения, например:

«فتاة البرق عجوز الملق كاللهب في العروق وكبرد النسيم في الحلوق» [2, с. 24]. – «…оно как девушка, которая надевает украшения, и как старуха, которая заискивает, как пламя, протекающее в жилах, прохладным ветерком касается горла».

Шамс-и Кайс ар-Рази отмечает, что сравнение становится совершенней, когда несколько значений подходят друг другу [6, с. 115]. В макаме аль-Хамадани вино сравнивается с девушкой, старухой, пламенем и др. «Лучшие из сравнений те, которые можно перевернуть, то есть уподобить друг другу образ сравнения и предмет сравнения, например, ночь сравнить с локоном, а локон с ночью» [6, с. 115]. В приведённом отрывке вино можно сравнить с девушкой, а девушку – с вином.

Аль-Хамадани часто использует приём явного сравнения: « عين كلسان الشمعة اصفى من الدمعة...» [2, с. 42] – «родник словно язык свечи… чище слезы». Говоря об особенностях звучания голоса героя, автор использует следующее сравнение: «صوت طبل كانه خارج من ماضعي اسد» [2, с. 121] – «звук барабана как будто выходит из пасти льва».

Вместе с образностью и семантической объемностью выражений писатель прибегает к звуковым и зрительным эффектам. В макаме «Джурджания» автор восхваляет рожденного у героя сына, сравнивая его со сверкающим йеменским мечом и месяцем, который сияет в ночи: « كانه سيف يمان...او هلال بدا في غير قتمان» [2, с. 98].

Бади аз-Замана часто использует олицетворения. Например, в макаме «Куфия»: «بقل وجه النهار واغتمض جفن الليل وطر شاربه» [2, с. 67] – «лицо дня закрылось за волосами, ресницы ночи прикрылись, усы появились…». Данные словосочетания передают следующий смысл: «стемнело», «вечер наступил». Присущие людям свойства автор переносит на такие явления, как день и ночь (олицетворение). Волосы или усы, появившиеся на лице человека, меняют его образ, скрывают часть лица (делают его темным). Равным образом и день переходит в ночь, темнеет, наступают сумерки, как будто у дня появляются борода и усы. Или, как прикрытые ресницы скрывают глаза от дневного света и окутывают их мраком, так же и ночь, скрывая свет, является причиной темноты и мрака (метафорическое выражение).

В макаме «Мулюкия» образно передается выражение «наступило утро» или «солнце взошло»: «انتضي نصل الصباح وترز جبين المصباح» [2, с. 58] – «утро вытащило клинок из ножен и вонзило его в лоб светильника». Наступившее после ночи утро блестит как клинок, вынутый из ножен. Во второй части предложения под светильником подразумевается «солнце». В то же время удачная метафора («солнце – светильник») преобразуется в олицетворение – «лоб светильника». Значит, демонстрация верхней части лица (лба) означает восход солнца.

Особое внимание в макамах уделяется теме «кудийтизма», т.е. плутовства. О выманивании денег путем воздействия красноречивым словом на слушателей повествуется в таких макамах, как «Азербайджания», «Мосулия», «Исфахания», «Хизрия» и т. д. Вот как об этом говорится в макаме «Мосулия»:

و خرج من عنده وقد شاع الخبر وانتشر بان الميت قد نشر.»

واخذتنا المبار من كل دار وانتالت علينا الهدايا من كل جا.

حتى ودم كيسنا فضة وتبرا ومثلا رحلنا اقطا وتمر.

وجهدنا ان ننتهز فرصة في الهرب.

ولم نجدها حتي حل الاجل المضروب

«واستنجز الوعد المكذوب» [2, с. 156].

«Он вышел с их дома, как кто-то уже пустил слух о том, что он оживил его. Нам стали приносить подношения со всех домов, нас одарили подарками соседи со всех домов. Совсем скоро наши кошельки раздулись от золота и серебра. Мешки наши уже были полны финиками и различными сырами. Мы начали искать удобный момент, но сбежать не получилось. Нам всё же за наш обман отвечать пришлось» [2, с. 156].

Главный герой, испытывая острый недостаток в средствах к существованию, идет на выманивание денег путем обмана. Уверив людей в том, что хозяин дома не умер, а всего лишь потерял сознание, он пообещал им, что приведет его в чувство, как только выполнит над ним ряд действий. Благодарная родня готова одарить его деньгами и подарками, но проходят дни, а покойник не оживает. Догадавшись об обмане, люди наказывают главного героя, и тот уносит ноги из их деревни, оставшись ни с чем. Тема плутовских наклонностей раскрывается в макаме «Азербайджания»:

«لما لطفى الغنى بفاضل ذيله التهمت بمال سليته .. او كنز اصبته فحفز في الليل» [2, с. 243]. – «Когда стал длинным подол моего богатства, да так, что я мог им подпоясываться, меня заподозрили в том, что я воровал деньги тайком или добывал разбоем. Когда же я понял, что никто мне не поможет, я оседлал верблюда и пустился в темную ночь».

Одна из особенностей прозы Бади аз-Замана – её насыщенность поэтическими отрывками. Многие литераторы X века украшали свои прозаические произведения стихотворными фрагментами, начинали письма поэтическими вступлениями. Данная практика являлась одной из особенностей арабской прозы. Однако у Бади аз-Замана получилось возвести использование стихов в макамах в некую систему. Он собрал воедино прозу и поэзию и сделал так, что они как бы дополняли друг друга. Описание в прозе какого-либо явления дополняется ещё и эмоциональным воздействием на читателя (слушателя) через стихотворный фрагмент. Рифмованная проза, перемежаясь или завершаясь стихотворением, позволяет раскрыться во всей полноте авторскому замыслу. К примеру, в концовке «Научной макамы» звучит стихотворная строка:

«اسكندرية داری ...لو قر فيها قراری

«لكن بالشام ليلى... وبالعراق نهاری» [2, с. 105].

«Давно покинул я Александрию, мой край родной. В Дамаске ночь я проведу… а в Багдаде день». Небольшой отрывок содержит в себе сообщение о родном городе писателя, грядущем путешествии и необходимости побывать в Дамаске и Багдаде (столицах двух халифских династий – Омейядов и Аббасидов). В то же время здесь скрывается достаточно продолжительное эмоциональное переживание – грусть человека, давно покинувшего родные места.

Стихотворными отрывками заканчиваются «Багдадская», «Джахизийская», «Казвинская» и др. макамы. В Джахизийской макаме Бади аз-Заман, желая показать, что любой литератор является детищем своего времени и у каждой эпохи свои «джахизы» (такие же, как арабский писатель аль-Джахиз, талантливые литераторы), широко и умело использует пословицы и поговорки: «لكل عمل رجل.. لكل مقال مقام..لكل دار سكان..لكل زمان جاحظ» [2, с. 222]. – «У каждого дела свой мастер. У каждого слова свое место. У каждого дома свой житель. У каждой эпохи свой Джахиз». В то же время нельзя не отметить, что аль-Хамадани, порывая с традицией аль-Джахиза, которая предполагала ясность и логическую убедительность прозаического текста, увлёкся поэтикой тайнописи, когда смысл каждой фразы сознательно шифровался, а демонстрация словесных трюков и поэтических импровизаций стала основной целью автора. На протяжении многих веков жанр макамы в арабской литературе представлял собой одно из ведущих направлений, позволяющих автору проявить свои литературные способности, красноречие и умение слагать изысканные стихи и рифмованную прозу.

Библиографический список

1. Киктев М.С. Арабская литература. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва, 1988.
2. المقامات لأبي الفضل بديع الزمان الهمداني1923. Переводы на арабский язык принадлежат автору статьи.
3. Фролов Д.В. *К вопросу о становлении и эволюции классического арабского языка*. Москва, 1988.
4. ابن حجة الحموي كشف اللثام عن التورية الاستخدام. 1992.

5. Шидфар Б.Я. *Развитие арабской художественной прозы. Проблемы исторической поэтики литератур Востока*. Москва: Наука, 1988.
6. Абдуллаева Ф.И. *Жизнь поэта при дворе: Фаррухи Систанский (IX) и его «Ода о тавре»:* учебное пособие. Санкт-Петербург, 2000.

References

1. Kiktev M.S. Arabskaya literatura. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1988.
2. المقامـات لأبـي الفضـل بـديع الزمـان الهمـداني1923. Perevody na arabskij yazyk prinadlezhat avtoru stat'i.
3. Frolov D.V. *K voprosu o stanovlenii i `evolyucii klassicheskogo arabskogo yazyka*. Moskva, 1988.
4. ابن حجة الحموي كشف اللثام عن التورية الاستخدام.1992.
5. Shidfar B.Ya. *Razvitie arabskoj hudozhestvennoj prozy. Problemy istoricheskoj po`etiki literatur Vostoka*. Moskva: Nauka, 1988.
6. Abdullaeva F.I. *Zhizn' po`eta pri dvore: Farruhi Sistanskij (IX) i ego «Oda o tavre»:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2000.

Статья поступила в редакцию 02.06.20

УДК 821.411.21 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00785

***Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Korgoloeva S.A.,** student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Saada.K@mail.ru*

THE IMAGE OF A HERETIC PHARAOH IN NAGIB MAHFOUZ'S NOVEL "EKHNATON LIVING IN TRUTH". The article highlights the image of the heretic pharaoh in the novel "Ekhnaton Living in Truth" by Nagib Mahfouz, a modern Egyptian writer, a Nobel Laureate in Literature. Particular attention is paid to the worldview of Ekhnaton, his religious views and attempts to create a new monotheistic dogma. The writer is able to reproduce the most important characteristics of the personality of the pharaoh, to show the relationship of personality and era, its role in the historical process. All characters are connected with the main character by a relationship of love or hatred, which plays an important role in the development of the plot. Contemporaries, sharply negatively perceived by the priests, ambiguously met the policy pursued by the pharaoh. The editing principle used by the writer allows depicting the same event through the eyes of different people, sequentially connecting all the plot lines, "fragments" of human being in the narrative.

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., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
***С.А. Корголоева**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Saada.K@mail.ru*

ОБРАЗ ФАРАОНА-ЕРЕТИКА В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ЭХНАТОН, ЖИВУЩИЙ В ПРАВДЕ»

Статья посвящена рассмотрению образа фараона-еретика в романе «Эхнатон, живущий в правде» современного египетского писателя, лауреата Нобелевской премии по литературе Нагиба Махфуза. Особое внимание уделяется мировоззрению Эхнатона, его религиозным взглядам и попыткам создать новое монотеистическое вероучение. Писателю удалось воспроизвести важнейшие характеристики личности фараона, показать взаимосвязь личности и эпохи, её роль в историческом процессе. Все персонажи связаны с главным героем отношениями любви или ненависти, что играет немаловажную роль в развитии сюжета. Проводимая фараоном политика была неоднозначно встречена современниками, резко отрицательно воспринята жрецами. Используемый писателем принцип монтажного построения позволяет изобразить одно и то же событие глазами разных людей, последовательно соединить все сюжетные линии, «фрагменты» человеческого бытия в повествовании.

Ключевые слова: **современная арабская литература, исторический роман, романы «фараоновской серии», образность, проблема исторической достоверности, художественное воплощение.**

Египетская литература XX века знаменует собой процесс становления литературы современного типа на основе взаимодействия с художественной культурой Запада. Основные аспекты этого процесса – формирование новой системы жанров, становление индивидуального стиля и возрастание индивидуально-авторского начала в литературе [1]. Одновременно с этим отмечается особый интерес египетских писателей к своей национальной культуре, её истокам, историческому прошлому народа. Нагиб Махфуз, лауреат Нобелевской премии по литературе, начал свой творческий путь с исторических романов, посвященных истории Древнего Египта, самым драматичным эпизодам в его государственности. Пять романов писателя составили «фараоновскую серию», в которую вошли «Родопис», «Мудрость Хеопса», «Война и Фивы», «Эхнатон, живущий в правде» [2] и «Перед троном».

В обращении к историческому прошлому – попытка найти, обозначить и предложить рецепты решения проблем, волновавших общество тогда и сейчас. Не случайным представляется интерес Махфуза к эпохе фараона Эхнатона, фараона-еретика, сложной и неординарной личности, оказавшейся в противостоянии со жрецами, военачальниками и др. Махфуз осмысливает события далёкого прошлого и даёт им художественную интерпретацию.

Если исходить из постулата, что история есть череда определённых событий или процессов, значит, в произведении на историческую тематику должна сохраняться эта же последовательность. Действительно, в романе «Эхнатон…» отражены наиболее значимые в истории египетской государственности события. Историческая личность в формате художественного повествования подчиняется требованиям реалистического описания и достоверности. Махфуз попытался сохранить неискажёнными этапы жизненного пути фараона, наиболее значимые события, влияние и мнение окружающих. Чтобы показать многогранную оценку личности Эхнатона, писатель даёт возможность высказаться его ближайшему окружению о нём как о человеке, политике, муже, отце и, конечно, фараоне.

Автор использует тот же прием, что и в романах «Торжество возвышенного», «Пансионат «Мирамар»», когда одни и те же события показаны глазами разных людей. Причём в «Торжестве возвышенного» – это четыре варианта видения ситуации, в «Пансионате «Мирамар»» – пять исповедей-монологов, отражающих отношение различных слоёв египетского общества к революции и социальным преобразованиям в стране. В «Эхнатоне…» – четырнадцать вариантов трактовки событий и личностей. У каждого персонажа есть возможность высказаться, передать свои мысли, чувства, эмоции. Используемый писателем монтаж как литературно-художественный приём предполагает сбор, соединение элементов, иллюстраций и комментариев к эпизодам. При этом все элементы повествования имеют внутреннюю логическую связь и отвечают идее произведения. Спустя тысячелетия историков и художников слова продолжает волновать вопрос: каким же на самом деле был Эхнатон, «первый пророк» Атона – солнечного диска? Считается, что его религиозные реформы близки современному монотеистическому миру. Как известно, преобразования Эхнатона потерпели поражение, что, однако, ни в коем случае не умаляет его заслуг как защитника религии, добра и власти. Таким предстаёт фараон в работах Артура Вейгалла [3]. В настоящее время гипотеза, подхваченная богословами и общественным мнением, уступает место другим предположениям – что фараон Эхнатон действовал, исходя, прежде всего, из собственных политических интересов и не являлся «пророком». Оценка Эхнатона в исторических источниках весьма противоречива, и эта же сложность присутствует в романе Махфуза, который не выносит окончательного вердикта своему герою и его религиозной политике и даёт возможность самому читателю определиться, на чьей стороне правда.

В основу романа «Эхнатон, живущий в правде» положена драматическая коллизия – события, связанные с борьбой за религию и власть. Имея прямое отношение к личным судьбам героев, они в то же время несут серьезные последствия для судьбы всего государства. Показательно, что изображаемые в романе события происходят во времена Тутанхамона. Описываются они глазами Мериамона из Саиса (сына одного из вельмож), увидевшего заброшенный «город еретика» и пожелавшего узнать как можно больше об Эхнатоне. Беседуя с разными людьми, которые долгое время были в окружении фараона, молодой человек пытается понять, каким он был, в чём причина неприятия его взглядов на жизнь и религиозной доктрины. Среди опрашиваемых были и преданные друзья, и злейшие враги. Конечно, они не могли быть объективными. Но именно из про-

тиворечивых оценок правителя складывается его настоящий портрет, рельефнее передаётся состояние души.

История правителя-революционера или еретика началась после смерти египетского фараона XVIII династии Нового царства Аменхотепа III. К власти пришел его 15-летний сын Аменхотеп IV (древнеегипетское «Амон доволен»). Со временем он меняет свое имя на Эхнатона, декларируя этим появление нового направления в религии, создаёт новую столицу – «великий очарованием, приятный красотой для глаз» город Ахетатон. Махфуз видит причину переноса столицы в противодействии жрецов, не согласных принять теологические построения фараона, его «новую веру». В годы правления Эхнатона жрецы утратили свои позиции, и их заменила придворная элита, вышедшая из самых низов служилой знати.

Желая убрать «посредников» между человеком и богом, считая, что для молитвы не должно быть преград, фараон занялся строительством новых храмов для поклонения Атону. Махфуз, изображая в романах «фараоновской серии» политические и религиозные коллизии в Древнем Египте, всё же основное внимание уделяет личности, которая предстаёт в проявлении черт характера – интересных, прежде всего, с позиции того, насколько они помогали (или, напротив, мешали) вести успешную политику в государстве. Знакомство с героем у Махфуза всегда начинается с портрета.

В романе «Эхнатон…» внешность фараона описывается глазами придворных. Цельный портрет дается двум персонажам – фараону и его жене Нефертити, описания внешности которых сохранились в исторических источниках. Поэтому воспроизведение их портретов реалистически достоверно.

Первое впечатление об Эхнатоне создается благодаря мудрецу Эйе, который являлся отцом царицы Нефертити и учителем фараона. В эпоху религиозной реформы он занимал высокие придворные должности и даже стал фараоном, женившись на одной из своих внучек – Анхесенамон – после смерти Тутанхамона. Эйе называет Эхнатона еретиком сомнительного происхождения, женоподобным и склонным к причудам. Физическая слабость Эхнатона, по мнению Эйе, и послужила причиной создания им бога, похожего малосилием и женственностью на самого себя. Интересным представляется описание характера Эхнатона его женой – Нефертити: «После похорон Аменхотепа III Эхнатон пришел ко мне с заплаканными глазами.

– Смерть пугает меня, – сказал он. – Я не любил отца, хотя должен был любить. Мы заняли трон, окруженные врагами и недоброжелателями. Эхнатон призвал своих друзей присоединиться к новой религии. Они охотно сделали это. Я не сомневалась в их искренности до тех пор, пока они не покинули его, чтобы спасти свои жизни. … Думаю, Эхнатон знал, что они кривят душой. Но он верил, что любовь – лекарство от всех болезней. Думал, что со временем любовь укрепит их веру, и они станут больше доверять ему» [2, с. 32].

Создавая описания фараона, Махфуз воспользовался своим правом на художественный вымысел, не противоречащий принципу историзма, чтобы чётче выделить художественную идею произведения, сместив акценты в сторону нравственно-психологической коллизии. В словах исповеди фараона проглядывают важнейшие характеристики его личности. Для него любовь – лекарство от всех болезней, средство для укрепления истинной веры и доверия между людьми. Реализуемая здесь антитеза любовь – ненависть придает особую эмоциональную окрашенность словам Эхнатона, который болезненно воспринимает предательство и нелюбовь тех, кому доверял.

Для того чтобы показать, как выглядит Эхнатон в глазах служилой знати, Махфуз прибегает к его портрету глазами Хоремхеба. Но предварительно даёт портрет вельможи. Сравнение двух героев подчёркивает их разные качества, сталкивает как противоположности, полярности, но только в физическом плане. Казалось бы, между ними не может быть взаимопонимания: «Хоремхеб был хорошо сложен, довольно высок, с сильным, вызывающим доверие лицом. Он принадлежал к старому жреческому роду из Мемфиса, регулярно поставлявшему стране знаменитых врачей, священнослужителей и полководцев…» [2, с. 56].

أخناتون ، الظل الذي تحدث إلى الزهور والطيور أثناء المشي في الحديقة ، أنستطيع أن أقسم بأنه يجب أن ولده امرأة

Далее он описывает Эхнатона: «Эхнатон был моим товарищем и другом с детства – задолго до того, как стал царем. С момента нашего знакомства и до тех пор, пока мы не расстались, он не думал ни о чем, кроме религии. Сначала я оказывал ему уважение, потому что меня учили чтить особ царской крови. <…> Я почитал его, однако в глубине души презирал за слабость и девчоночью внешность. Не представлял себе, что мы сможем дружить. Но в конце концов он победил мое предубеждение, и я стал его верным другом. <…> Он обладал поразительной способностью брать в плен людские сердца. Когда Эхнатон призывал подданных отречься от богов их предков, ему хлопала вся страна.

Мы с Эхнатоном были полными противоположностями. Но это не мешало нам крепко дружить до тех пор, пока эта дружба не рухнула под бременем разногласий…» [2, с. 23].

Презрение сменяется искренней привязанностью и преданностью фараону. В этом и заслуга самого Эхнатона, который умел «брать в плен людские сердца». Благодаря контрастному описанию образ фараона приобретает психологическую глубину и художественную достоверность. Интересно, как видит фараона человек, далёкий от политики – скульптор Бека, реальная историческая личность, один из талантливейших скульпторов в стране, до конца преданный своему царю: «Я увидел подростка примерно моего возраста – тоненького, хрупкого, скромного, но с пронизывающим взглядом. Он смотрел на резец и камень с таким восхищением, словно те были чудом. Эхнатон был выше чувства мести; он любил людей, животных и даже неодушевленные предметы [2, с. 23].

Описание улыбки, выражения глаз Эхнатона, его доброго отношения к миру сменяется диссонансным ощущением, негативным восприятием фараона начальником писцов канцелярии Тото: «– Сложности начались, когда Аменхотеп III выбрал себе жену из простонародья, и она родила ему этого глупого, безумного сына, наследника престола. Он стыдился своей врожденной слабости, своего уродства и женоподобности. Такую злобу и страсть к обману можно объяснить только сознанием собственной неполноценности» [2, с. 43].

لم أتخلى أبدا عن آمون ، ولم أكن أحد المنافقين ، دافعت عن آمون وضربت أعدائه. أخناتون كان خجلا من قبحه هذه هي الطريقة الوحيدة التي يمكن أن أشرح له الغضب والعاطفة

Эхнатону приписывали всякие недуги, обвиняли в одержимости злыми духами. Некоторые ученые утверждают, что он страдал куриной слепотой. Основанием для диагноза служат статуи Эхнатона, на которых он изображен с прищуренными глазами. Одновременно это может служить косвенным объяснением преданности Атону – богу солнечного диска, поскольку фараон мог видеть только при солнечном свете [2, с. 37].

В романе Махфуза благодаря описаниям второстепенных персонажей, которые положительно высказываются о фараоне (включая саму царицу), и тех, кто действительно был настроен против царской семьи и нововведений, становится понятно, что личность фараона не была из числа обыкновенных.

По настоящее время истинная причина смерти фараона неизвестна. Существуют две версии, и обе имеют право на существование. Одна гласит, что он умер естественной смертью, поскольку в семьях фараонов Египта допускались близкородственные браки, которые являлись причиной появления на свет не совсем здорового потомства. Фараоны часто умирали молодыми. Эхнатон не был исключением. Краток был и жизненный путь его сына – Тутанхамона, который в возрасте девяти лет стал правителем Египта. Правда, объявлен он был сыном Аменхотепа III. Это было сделано для того, чтобы унять пыл бунтовавших против отца Тутанхамона жрецов и противников новой религии, для легализации его прав на престол. В третий год своего царствования Тутанхамон переносит столицу в Мемфис, отказывается от культа Атона, принятого его отцом. Согласно другой версии смерть Эхнатона, наступившая при загадочных обстоятельствах (скорее всего отравление), была неожиданна для друзей, но предвкушаема врагами, которыми организовали его свержение. После смерти Эхнатона жрецы поминали его в своих религиозных текстах исключительно как «проклятого врага из Ахетатона» [4].

Древние египетские письмена называют эпоху правления Эхнатона, или же «Амарнский период» «несчастным временем, когда от Египта отвернулись боги». Жречество сделало все возможное, чтобы восстановить прежних богов и заставить народ забыть Эхнатона с его божеством. Ахетатон, один из красивейших и богатых городов, был заброшен и проклят как «обиталище демонов». Громадные храмы, построенные в честь Атона, были разрушены. Задолго до этого жители покинули город, который со временем был погребен под песками.

Нагиб Махфуз очень убедительно описывает неоднозначное и полное тайн правление фараона-«еретика». Нельзя не согласиться с мнением Н.А. Приймаковой, что «…наше знание истории всегда будет неточным, т.е. приблизительным – и в исторической науке, и в художественном творчестве. Правда, последнее обладает, в отличие от науки, одним важнейшим качеством – оно познаёт и изображает историю в живых лицах, картинах, событиях, фактах» [5].

Махфуз, изображая историю Древнего Египта, заботясь о прорастании уроков прошлого в настоящее, является одновременно художником и историком, а творение его – искусством и историей [6]. Тем самым в творчестве Нагиб Махфуза сочетается и художественный, и публицистический дар, который в совокупности сумел привлечь большое количество читателей.

Библиографический список

1. Кирпиченко В.Н., Сафронов В.В. *История египетской литературы XIX – XX веков*. Москва: Восточная литература, 2013.
2. Махфуз Н. *Эхнатон, живущий в правде*. Перевод с английского Е.А. Кац. Москва: Мир книги, 2011.
3. Вейгалл А. *Великие правители Древнего Египта. История царских династий от Аменхотепа I до Тутмоса III*. Москва: Центрополиграф, 2015.
4. Ривз Н. *Эхнатон. Лжепророк Египта*. Москва, 2014.
5. Приймакова Н.А. *Жанрово-стилевое богатство современного адыгского романа об историческом прошлом (поэтика сюжета)*. Майкоп, 2003.
6. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Kirpichenko V.N., Safronov V.V. *Istoriya egipetskoj literatury XIX – XX vekov*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2013.
2. Mahfuz N. *`Ehnaton, zhivuschij v pravde*. Perevod s anglijskogo E.A. Kac. Moskva: Mir knigi, 2011.
3. Vejgall A. *Velikie praviteli Drevnego Egipta. Istoriya carskih dinastij ot Amenhotepa I do Tutmosa III*. Moskva: Centropoligraf, 2015.
4. Rivz N. *`Ehnaton. Lzheprorok Egipta*. Moskva, 2014.
5. Prijmakova N.A. *Zhanrovo-stilevoe bogatstvo sovremennogo adygskogo romana ob istoricheskom proshlom (po`etika syuzheta)*. Majkop, 2003.
6. 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 10.06.20

УДК 821.411.21 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00786

***Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Khasamirzaeva Z.Z.,** student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Xasamirzaeva@bk.ru*

FEATURES OF THE WORLDVIEW IN THE PHILOSOPHICAL HERITAGE OF JEBRAN KHALIL JEBRAN. The article discusses peculiarities of the philosophical and religious worldview of the Lebanese writer-philosopher of the twentieth century, one of the most prominent representatives of the Syro-American school, Jebran Khalil Jebran. Particular attention is paid to parables, essays, sayings included in the collection "Wanderer", reflecting the properties of the neo-Sufi worldview. Problems of a philosophical plan are considered as pivotal for the writer. Motives and imagery are analyzed and are based on the characteristics of their religious-mystical interpretation, when the phenomena of "field semantics" acquire additional meaning, become symbols and require decoding. The authors conclude that Jebran Khalil Jebran is an artist, thinker, mystic, poet, his books have long and firmly entered the gold fund of world literature.

Key words: **modern Arabic literature, Syro-American school, poet philosopher, Sufi literature, neo-Sufism, imagery, symbolism.**

***Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
***З.З. Хасамирзаева,** студентка, Дагестанский государственный университет г. Махачкала, E-mail: Xasamirzaeva@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ МИРОВИДЕНИЯ В ФИЛОСОФСКОМ НАСЛЕДИИ ДЖЕБРАНА ХАЛИЛЯ ДЖЕБРАНА

В статье рассматриваются особенности философско-религиозного мировосприятия ливанского писателя-философа XX века, одного из ярчайших представителей сиро-американской школы Джебрана Халиля Джебрана. Особое внимание уделяется притчам, эссе, речениям, входящим в сборник «Странник», отражающим в себе свойства неосуфийского мировидения. Проблемы философского плана рассматриваются как стержневые для творчества писателя. Анализируются мотивы и образность, исходя из особенностей их религиозно-мистической трактовки, когда явления «полевой семантики» приобретают дополнительный смысл, становятся символами и требуют расшифровки. Авторы делают вывод о том, что Джебран Халиль Джебран является художником, мыслителем, мистиком, поэтом, его книги давно и прочно вошли в золотой фонд мировой литературы.

Ключевые слова: **современная арабская литература, сиро-американская школа, поэт-философ, суфийская литература, неосуфизм, образность, символика.**

В XX веке одним из поэтических символов Ливана стал Джебран Халиль Джебран – писатель, художник, философ. Слава Джебрана выходит далеко за пределы его родины и его времени. Он один из самых популярных, переводимых и читаемых в мире арабских писателей XX столетия. Представляется интересным рассмотрение его творчества в контексте мировоззренческих установок автора, создания им «картины мира», собственного мировидения, отличного от восприятия жизни и окружающей действительности другими писателями и поэтами – современниками Джебрана. Проблемы философского плана рассматриваются как стержневые для всего творчества Джебрана. Все остальные вопросы, поднимаемые художником, приобретают особую ценностность и значимость только через отношение к философскому (суфийскому) аспекту его творчества [1 – 5]. «Если ты изображаешь людей – характеры и случаи между ними – ты повествователь, прозаик. Если ты выражаешь чувства…, ты лирик, поэт. Этим двоим дано право на текст» [1, с. 4]. А как же с другими – с теми, кто изображает и людей, и чувства, и идеи, и проблемы, и теории? Разве они лишены права «на пиитические вольности и на слог неказенный, несказанный?» [1, с. 5]. Так и слог Джебрана, делая предметом художественного воспроизведения идеи, образы, мысли, гипотезы, претендует на то, чтобы иметь свой «неказенный и несказанный» стиль.

Философствующий ум Джебрана не боится пышности сравнений, парадоксальной образности, построенной на доверии к семантической глубине слова. Отсюда метафоричность текста и его безусловный лиризм, яркая образность и сложные ассоциации. В обращении к истории, в мечтаниях о будущем очевидна нравственная идея, которую настойчиво и неотступно формулирует Джебран в многозначных вопросах. Каким предстанет человек перед лицом всеобщей земной жизни, перед бесконечными путями Вселенной? Что он может и чего хочет от мира? Джебран пытается создать новую этику отношений человека к природе, к земле и к жизни в целом. Писатель мыслит будущее как некий новый принцип, новое бытие, новую меру вещей, новую судьбу человечества. Но это потом – в будущем. А пока – человек безгранично одинок, бесприютен, затерян в лабиринте непростых человеческих отношений и шире – в безграничной Вселенной.

Это частное одиночество имеет под собой гораздо более серьезное ответвление – глобальное одиночество человека в обществе новых ценностей. Буржуазная цивилизация истекает кровью, рассыпается в пепел. Берега эпического прошлого и утопического будущего сближаются. Джебран воспринимает это как новую жизненную реальность, действующий творческий закон. Отсюда неуемное стремление к универсальности, к всечеловеческому языку, предназначенному для общения всех со всеми, к «единой книге», заключающей всю мудрость человечества.

В притче «Бог» Джебран рисует картину, которая находится вне времени и глобальна в своем пространстве. Он – лирический герой – как олицетворение всего человечества – находится в неустанном поиске себя и Бога. Каждую тысячу лет в ожидании новой миссии человечество взывает к Господу и вопрошает, пытаясь раз и навсегда определить для себя те вечные ориентиры, что вынесут и спасут. И каждый раз лирический герой (человечество) находит свои слова, возможно, так далекие от того, что хотел «услышать» Господь. Первое обращение к Богу: «Я твой раб». Следующее, спустя тысячелетия – «Я твое творение», затем – «Я твой сын». На все эти «всплески» сознания – молчание. ОН уносится, подобно яркой буре, тысяче быстрых крылий, туману. Пройдя свой долгий путь страданий и унижений, человечество как в последний раз, обращаясь к Господу, осторожно находит слова: «Мой Боже, моя цель и моё свершение; я – твоё вчера, а ты – моё завтра. Я – твой корень в земле, а ты – мой цветок в небесах, и вместе взрастаем мы перед лицом солнца» [2, с. 64]. И только тогда, оценив безмерный подвиг «возмужания», роста в лоне страданий и боли, Бог «приклонился ко мне и прошептал на ухо сладостные слова, и точно море, вбирающее в себя бегущий к нему ручей, он обнял меня» [2, с. 65]. К восхождению духа к божеству готовится всё человечество, а вот результат может оказаться достойным только суфия, который способен «спуститься» (т.е. подняться) в долы и на равнины, где «Бог тоже был там» [2, с. 65]. В притче сюжет подобен восхождению над туманом опоясанную высшую гору (что неоднократно подчеркивается). Сначала – светлый низ и миниатюрные предметы в нём. Потом – полоса тумана, бурь, – как сон; и затем – пробужденье в мире чистых идей, где нет многоразличия. Здесь и указан путь (гносеологический), как добраться до такого восприятия мира, путь к различению истины, когда «многое» и «разное» должно сначала обнаружиться как однообразие – «всё равно», «всё едино».

Джебран не был чужд традиционной в романтизме ретроспекции, ностальгического вслушивания в прошлое. И всё же преобладающая его ориентация в осмыслении высших духовных идеалов – в обращенности в будущее. В ряде публицистических работ («Новое время», «Нации и их сущность», «Будущее арабского языка» и др.) Джебран выражает глубокую и искреннюю уверенность в том, что арабская нация – не «нация с прошлым» и только – ей есть что сказать миру. В 1919 году в одном из интервью он, в частности, заявил: «Арабский народ уже дал многое миру и даст еще больше. Когда арабскую литературу узнают на Западе, её почтут одной из богатейших в мире» [3]. Арабские романтики поколе-

ния Джебрана изыскивали пути, могущие обеспечить стремительное развитие и освобождение арабского мира, преодолеть его отставание от ушедшего вперед Запада. Джебрана никогда не покидало глубокое национальное чувство. В его судьбе и творчестве отразилась судьба страны, с которой он был связан всеми своими помыслами.

Джебрана можно назвать христианином весьма условно. Перед самой смертью на вопрос, христианин ли он, Джебран ответил отрицательно. Те христианские обряды, символы и темы, к которым он обращается в своих произведениях, далеки от ортодоксального истолкования. Даже Иисус в его представлении – бунтующий человек, исполин, ниспровергатель тронов, ищущий воплощения идеала в этом мире [3, с. 14]. «Он пришел не затем, чтобы сделать боль символом жизни, а чтобы сделать жизнь символом истины и свободы» («Распятый Иисус», сб. «Бури»).

В книге «Иисус сын человеческий» (1928) образ Иисуса получает неканоническое воплощение. Джебран использует особый композиционный приём – обращение к свидетельствам тех, кто был созерцателем или участником тех далёких трагических событий, давая возможность каждому – и историческому лицу (римский правитель Иудеи Понтий Пилат, первосвященник Каиафа), и вымышленному персонажу (грек-аптекарь, иерусалимский сапожник и др.) сказать свою правду о времени, великой личности и, конечно, о себе.

Джебран «реконструирует» отношения между Иисусом и теми людьми, на кого он оказал влияние. Звучат слова Понтия Пилата, которым нельзя не верить: «Что на меня нашло тогда – никак не могу постичь, но против моей воли мне вдруг захотелось сойти с возвышения и пасть перед ним. Мне показалось, что в зал вошел кесарь или же человек более великий, нежели сам Рим» [2, с. 347]. И дальше оправдания: «Конечно, в моей власти было спасти его, но это вызвало бы революцию. Управляя римской провинцией, должно проявлять терпение к религиозным распрям среди побежденного народа. Я до сего часа верю, что человек тот был больше чем просто смутьян. То, что я сделал, я сделал не по своей воле, а блюдя интересы Рима» [2, с. 350]. Но и это не всё. Несколько неожиданная (в историческом смысле) концовка как бы выстраивает «наказание» Понтия, жена которого не перестает тосковать: «Мне сообщают, что она много говорит об Иисусе с другими римлянками. Подумать только! Человек, которого я обрек на смерть, возвращается из мира теней и входит в мой собственный дом!» [2, с. 350].

Поэт, раз повстречавшийся с ним и услышавший его голос, отложил лиру в сторону и решил хранить молчание (навсегда!). Ведь когда другие поэты поют свои песни на инструменте в одну струну, он, кому подвластны все инструменты, извлекает из самого сердца «хохот бури, плач дождя, весёлую пляску деревьев на ветру» [2, с. 341]. Из разных, порой противоречивых суждений вырисовывается облик того, кто жертвовал собой *во имя* и *для* человечества.

Через всё творчество Джебрана главной темой прошёл человек, мир его чувств, тайна его существования, цель жизни, высшее предназначение. Он ищет «нового человека», наделенного «новым сознанием». Его особый интерес к человековедческой проблематике находит выражение в цикле, в который вошли три книги – «Пророк» (1923), «Сад пророка» (1933) и «Смерть пророка» (работа над последней была оборвана смертью художника).

По мнению Джебрана, главная цель, к которой должен стремиться человек и – шире – всё человечество, – самосовершенствование, обретение гармонии, внутреннего единства и целостности. Не последнюю роль здесь играет ответственность человека за себя, свои поступки, мысли и даже мечты, которые, как известно, могут «материализоваться», воплотиться в жизнь; ощущение сопричастности к делам и поступкам других. Приобщённость к жизни выражается в труде, созидании, творчестве.

В письме жене, Мэри Элизабет Хаскелл, говоря о своем творчестве художника, Джебран замечает: «Я еще не скоро буду писать так, как хотелось бы, но ведь это прекрасно – чувствовать, как меняется твой взгляд на вещи. Случается, я кончаю работать, чувствуя себя ребенком, которого рано укладывают в постель» [2, с. 422], настолько неизбывно желание творить, создавать, созидать и смотреть на мир восхищенными глазами, задаваясь вопросами и пытаясь найти на них ответы.

Аль-Мустафа, герой эссе, пророк, наставляет: «Всегда говорили вам, что труд – проклятье и работа – тягость. А я говорю вам: когда вы трудитесь, вы исполняете часть самой ранней мечты земли, уготованную вам в те времена, когда эта мечта родилась, и, работая, вы истинно любите жизнь. А возлюбить жизнь через работу – значит приблизиться к глубочайшей тайне жизни» [2, с. 246]. Убеждённый в высоком предназначении человека, Джебран верит в великую созидательную миссию человечества, в его способность, избежав духовной смерти и забвения, прийти к гармонии и человеколюбию.

Жизнь изображается Джебраном как вечное движение, а человек – как вечный путник, странник. Дорога у Джебрана – как путь через «туманы». И здесь туман – символ неизбывного движения и в то же время (если исходить из неосуфийской концепции) неясности, зашифрованности, как полусон раздумий и воспоминаний. Герой Джебрана уходит памятью в историю – во время. Мысль беседует с природой, т.е. уходит в те сферы, где возможен этот невероятный разговор. Душа же находит отдушину в Дороге.

Образ Дороги нагнетается в джебрановском повествовании. Дорожное состояние прочувствовано им как гносеологическое, ибо совпадает с сущностью человека – странника по жизни. Поэтому неслучайно космос дороги становится необходимой средой погружения в глубокую мысль. Причем предметно-вещный мир расплывается, теряет четкие границы, становится чем-то аморфным. Дорога в этом контексте – не только путь от одного пункта к другому, но и прежде всего постижение вещей и явлений, их сущности. С семантикой дороги связаны образы ветра, моря, воды, берега и др. «вечные странники».

Интересной представляется семантика листьев в художественном мышлении Джебрана. Человечество – древо, люди – листья (вспомним распространенное у многих народов восприятие мира как мирового древа; особую страсть к генеалогии у восточных народов). Лист как осколок солнечного нимба, золотой (особенно это заметно в желтом осеннем листе). Палый лист – прекрасная смерть для растения. Оно отцветает, вспыхнет светом осенью, и в листопад в падении и летучести, совершая круг почета (листья, падая, кружатся), как победитель, уляжется на пиршественном ложе – на ковре из других, подобных себе («Осенние листья») [2, с. 92].

В эссе «…А когда родилась моя радость» память – осенний лист, который, прошелестев на ветру, умолкает навсегда [2, с. 96]. Листья приемлют лучи солнца и сами светятся (осенью излучают свет). Со светом и воздухом связана звучность листьев – их мягкий свет и переливы света и ветра. Листья куда-то летят, как птицы в иные страны вслед за ветрами: ни слова о конце. И если это смерть – то продолжение жизни, как игры радости, любви и отдачи (хотя и звучит это у Джебрана драматично).

Осенью земля как бы испускает душу – умирает. Есть два (по крайней мере, два!) варианта смерти: как красивая вспышка и как тихое угасанье, таянье. Прообраз человеческой нравственности – в этике природы, которая преподносит человеку ученье (урок) смерти. В природе всё равно прекрасно.

На природе у человека «рассасывается» чувство своей особенности и уникальности. То, что остро обступает человека в городе, где он – единственное живое существо среди искусственного мира механизмов. Человечество у Джебрана как бы «разомкнуто» в природу. Природа входит в «диапазон мироучета» (термин Г. Гачева), бытие всестороннее. Джебран использует и традиционную суфийскую символику, олицетворяющую приобретение гармонии с миром. Любовь дана как гносеологическое состояние, в котором человек постигает бытие как всеединство и общую жизнь. Вино в эссе «Поэты», в котором истина, должно быть непременно выпито поэтом, потому что именно оно обостряет чувства и поднимает до блаженных высот, символизируя радость исчезновения «я», его самости – уход опять в стихии [2, с. 118].

Или проблема жизни – смерти у Джебрана. Хотя в гордыне своей гибели человек может полагать себя выше бессмертных, трагедия остается – с точки зрения человека, но не суфия, для которого любовь – смерть дарована, чтобы с радостью раствориться, ощутив своё перетекание в стихии как блаженство возврата к дому, истокам. Как, по Эмпедоклу, виновником и творцом всего возникшего является Вражда (ибо она дробит мир и образует отдельности), виновником же конца мира возникших вещей, их изменения и возвращения в единство – Любовь [4]. Так и в созданном Джебраном, как видим, всегда есть двойное бытие в двойном ракурсе и сложной (по меньшей мере двойной) семантике слов; и обязательная парность – идея и её временное отражение (например, названия эссе Джебрана – «Одиночество и уединение», «Явное и сокровенное» и др.).

В эссе «Когда родилась моя печаль» и «…А когда родилась моя радость» Джебран затрагивает этико-психологическую проблему, используя излюбленный прием парного построения: людям свойственно сострадание в большей степени, чем радость успеху других. Печаль, не лишенная прелести и очарования в глазах окружающих, покинула героя, оставив его наедине с мыслями и раздумьями [2, с. 95]. А когда родилась радость, никто из людей не пожелал на неё посмотреть (хотя бы посмотреть, не то чтобы разделить!). Но не может Радость вынести одиночества. И вот «… лицо Радости сделалось бледным и печальным, потому что ничье другое сердце, … не восторгалось её очарованием, и ничьи другие губы не касались поцелуем её губ» [2, с. 96]. В творчестве Джебрана тайна раскрывается не сразу. Подчас нужно долго вдумываться (вглядываться), прежде чем явится её настоящее лицо. Писатель будто ведет нас дикими и опасными (невиданными) тропами, где постоянно нарушаются привычные пропорции, и мы (читатели) видим мир в ином его бытии, становимся свидетелями многочисленных метаморфоз. «Изучить поэта значит не только ознакомиться…с его произведениями, но и перечувствовать, пережить их. Всякий истинный поэт, на какой бы ступени художественного достоинства ни стоял, а тем более всякий великий поэт, никогда и ничего не выдумывает, но облекает в живые формы общечеловеческое. И потому в созданиях поэта люди, восхищающиеся им, всегда находят что-то давно знакомое им, что-то свое собственное, что они сами чувствовали или только смутно и неопределенно предощущали, или о чем мыслили, но чему не могли дать ясного образа, чему не могли найти слово, и что, следовательно, поэт умел только выразить» [5]. Эти слова В.Г. Белинского вполне применимы к великому арабо-американскому художнику, мыслителю, мистику, поэту Джебрану Халилю Джебрану, книги которого давно и прочно вошли в золотой фонд мировой литературы.

Библиографический список

1. Гачев Г. *Национальные образы мира*. Москва, 1988.
2. Джебран Дж.Х. *Странник. Притчи и речения*. Перевод с английского и арабского. Москва, 2002.
3. Марков В. Предисловие. Джебран Дж.Х. *Странник. Притчи и речения*. Перевод с английского и арабского. Москва: Сфера, 2002: 5 – 18.
4. Лосев А.Ф. *История античной эстетики*. Москва, 1957; Т. 1.
5. Белинский В.Г. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1987; Т. 6.

References

1. Gachev G. *Nacional'nye obrazy mira*. Moskva, 1988.
2. Dzhebran Dzh.H. *Strannik. Pritchi i recheniya*. Perevod s anglijskogo i arabskogo. Moskva, 2002.
3. Markov V. Predislovie. Dzhebran Dzh.H. *Strannik. Pritchi i recheniya*. Perevod s anglijskogo i arabskogo. Moskva: Sfera, 2002: 5 – 18.
4. Losev A.F. *Istoriya antichnoj `estetiki*. Moskva, 1957; T. 1.
5. Belinskij V.G. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1987; T. 6.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 070.1:34

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00787

Gorobets A.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: gorobec.af@mail.ru*

BASIC TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF JURIDICAL PERIODICALS IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA. The article considers juridical periodicals in pre-revolutionary Russia, the need for genuine scientific journals of juridical content is associated with the judicial reform of 1864, when a new stage in the development of this segment began. The judicial reform of the judicial system and judicial procedure has caused not only a restructuring of the court rulings, but also forced the Russian juridical community to change. The analysis made it possible to identify the main tendencies in the development of legal periodicals in the post-reform period: the emergence of a new type of juridical journal aimed at the general reader (peasants); development of popular scientific publications, the purpose of which is to familiarize citizens with the laws; the emergence of a regional juridical press, the appearance of the first provincial weekly magazine. It is proved that the vast majority of materials have bibliographic significance today and represent historiographic value, characterizing one period of the formation of juridical science in Russia. Turning to the history of the development of scientific juridical periodicals allows not only to enrich the knowledge of modern journalists, but also to understand the typology and patterns of development of juridical thought in Russia.

Key words: **juridical journals, juridical and state problems, weekly journal, juridical bibliography, historiographic value.**

А.Ф. Горобец*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва, E-mail: gorobec.af@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИКИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Данная статья посвящена рассмотрению юридической периодики в дореволюционной России, необходимость появления подлинно научных журналов юридического содержания связано с судебной реформой 1864 года, когда и начался новый этап развития этого сегмента. Судебная реформа судоустройства и судопроизводства вызвала не только перестройку судебных установлений, но заставила меняться и российскую юридическую общественность. Автор раскрывает актуальность и значение данных изданий для России конца 19 в. – начала 20 в. Проведённый анализ позволил выделить основные тенденции развития юридической периодики в пореформенный период: появление нового вида юридического журнала, ориентированного на массового читателя (крестьян); развитие научно-популярных печатных изданий, цель которых – ознакомление граждан с законами; зарождение региональной юридической прессы, появление первого провинциального журнала-еженедельника. Доказано, что подавляющее большинство материалов сегодня имеют библиографическое значение и представляют историографическую ценность, характеризующую один период становления юридической науки в России. Обращение к истории развития научной юридической периодики позволяет не только обогатить знания современных журналистов, но и понять типологию и закономерности развития юридической мысли в России.

Ключевые слова: **юридические журналы, правовые и государственные проблемы, журнал-еженедельник, юридическая библиография, историографическая ценность.**

Интерес к юридической тематике возник в России в конце XVIII – начале XIX веков, но появление подлинно отраслевых, научно-популярных и специализированных журналов юридического содержания связано с судебной реформой 1864 года, когда и начался новый этап развития юридической периодике в России. Действительно, реформа судоустройства и судопроизводства объективно вызвала не только перестройку судебных установлений, но заставила меняться и российскую юридическую общественность. Помощь в обучении и профессиональном совершенствовании российским юристам стали оказывать **специальные юридические журналы**, на страницах которых велось обсуждение практических вопросов юриспруденции [1 – 7].

По мнению А.И. Акопова, «…специальные журналы дореволюционной России представляют собой особый отряд печати, отражающий историю развития всех отраслей науки, экономики, культуры, основные этапы научно-технического и социального развития общества. Возникнув в недрах феодализма, специальные журналы достигают своего расцвета и утверждаются в типологическую систему лишь в период окончательного укрепления капиталистических отношений, развития производственных сил на базе разделения труда и машинного производства» [1, с. 6]. Этот подход представляется нам определяющим, он в полной мере относится и к отечественным специальным юридическим журналам.

К ним относим «*Судебный журнал*» (1873 г), «*Народный законовед*» (1871 г.), «*Юридическое обозрение*» (1881 г.), «*Юридические советы*» (1915 г.) и другие, подробно мы рассмотрели их в научном исследовании [2]. В этой статье описаны основные тенденции их развития.

С 1873 г. выходит «*Судебный журнал*» / «*Судебный журнал, бывший Журнал Министерства юстиции*» (1873 – 1876 гг.), который является приложением к «*Судебному вестнику*» (периодичность шесть раз в год, каждая книга за два месяца) [4, с. 11]. Первый издатель-редактор А. Думашевский, с 6 Кн. 1875 года издатели: Вл. Д. Рычков и С.М. Пономарев; ответственный редактор А. Думашевский.

В предисловии к № 1 за январь – февраль 1873 года издатель-редактор, говоря о характере возобновленного издания, отмечает, что «… на западе специальные журналы вызваны *потребностью ученых*. Ученые обыкновенно приступают к систематическому изложению целой науки или отдельной отрасли её только после предварительной долголетней частичной (монографической) разработки её в виде отдельных исследований. Исследуя же науку, ученому желательно до изложения своих выводов в систематическом труде проверить их мнениями других специалистов по данному предмету, а самый удобный способ для сего представляют специальные журналы, в которых помещаются монографические работы и высказываются мнения о них других ученых. Эта потребность ученых и вызвала специальные журналы на Западе» [3, с. 11]. Совершенно другие условия для появления специальных журналов складываются в это время в России: «…ученых специалистов у нас мало, а еще менее из них пишут для печати, за исключением обязательных сочинений для получения обязательных для них ученых степеней и которые должны быть изданы отдельными книгами» [3].

Следовательно, потребности ученых не могли вызвать у нас существования специальных журналов. И действительно, «наши специальные журналы вызваны *потребностью не ученых, а учащихся*», т.е. тех, которые, вступив уже в практическую деятельность, желают все-таки следить за наукою, занимающейся предметом их практической деятельности.

Думается, этим и определяется состояние отечественного правоведения и сущность специальных журналов этого периода.

Редакция «*Судебного журнала*…», предпочтение отдала исследованиям по русскому праву, например, печатает отечественное «Руководство к гражданскому судопроизводству, по уст. 20-го ноября» и пояснение, что «Руководство

будет иметь в виду преимущественно интересы нашей судебной практики», но и знакомит читателя с лучшими произведениями юридической литературы и законодательства Запада:

1. «Чтение о французском уголовном уложении и об уставах уголовного судопроизводства» Боатара по последнему изд. Фостэнь-Эли. (Чтения эти составляют лучшее руководство по французскому уголовному праву и судопроизводству).

2. «Руководство к кассационному производству» Бернара (Это почти единственное, за исключением устаревшего Тарбэ, но весьма уважаемое во Франции руководство к кассационному производству может быть особенно полезно для читателей в виду того, что кассации заимствованы нами из французского судопроизводства, и что наши законы весьма неполны по этому предмету).

3. «Об обязательствах» по римскому и русскому праву по Виндшейду. (2-й том его курса римского права, без сомнения, одного из лучших знатоков и профессоров римского права) [3, с. 54].

В это же время (с марта 1871 г. по май 1873 г.) в Петербурге выходит «тонкий» журнал «*Народный законовед*». Девизом журнала стала статья 62 Свода основных законов (т. I): «Никто не может отговариваться неведением Закона, когда он был обнародован установленным порядком». Его издатель Е. Липкин и редактор Н. Олферьев обозначили *цель издания* следующим образом: «*... Наше желание послужить народу в важном и почти недоступном для него деле – познании законов*» [4, с. 11]. Издатель и редактор намеревались выпускать по одной книжке или номеру в неделю и по воскресеньям доставлять их подписчикам. За год вышли 52 книжки, каждая не превышала 1 п. л. Особенность этого издания проявлялась с помощью такого издательского приёма: книжка начиналась с рассказа, иллюстрировавшего статью Закона, которая перепечатывалась во втором отделе журнала со ссылкой на официальное издание. Для такого своеобразного комментария был выбран раздел «О правах и обязанностях семейных». Помимо публикации законодательных актов и их разъяснения на конкретных примерах из жизни и судебной практики в программе журнала был специальный отдел, в котором помещались «пояснения (разъяснения) в статьях закона некоторых слов, неупотребляемых в народе», достаточно интересные для современных исследователей. Например, «том», «свод» толковались так: «Отдельная часть какого-либо сочинения... Томы эти разделялись на части, части на разделы, разделы на главы, главы на отделения, а отделения на статьи». «Право» – «означает власть, преимущество, свободу делать, что-либо или не делать, данную Правительством или Законом» [4, с. 11].

Тираж первых трех номеров журнала печатался в скоропечатне Ю.О. Шрейера на Миллионной улице (дом № 7). Начиная с четвертого номера, – в типографии Департамента уделов на Литейном проспекте (дом № 39). На таком перемещении заказа на тираж настаивала цензура. Липкин не соглашался и отказался от издательских прав в пользу редактора. С пятого номера «*Народный законовед*» стал единоличным предприятием Олферьева. Редакция, до этого размещавшаяся на квартире у Липкина в доме № 30 на углу Знаменской улицы и Саперного переулка (здесь принималась подписка для иногородних читателей), переехала в специально снятое Ольферьевым помещение в доме Перова на углу 4-й улицы и Слоновой. Подписную цену (3 руб. и 3 руб. 60 коп. с пересылкой, с доставкой – 3 руб. 66 коп.) Олферьев сохранил. Все эти перемещения не могли не сказаться на сроках выходов номеров журнала. Номера стали сильно запаздывать, что вызвало беспокойство читателей в виде потока писем в редакцию.

Всего было издано 29 номеров, причем последний вышел в мае 1873 года. Олферьев вынужден был прекратить издание журнала, т.к. не уложился в установленные цензурой сроки действия издательского права частного лица на журнальную периодику объемом до 1 печатного листа. «*Народный законовед*» успел, однако, сделаться популярным среди крестьянской массы читателей. Журнал выписывали в 114 волостях 15 губерний России, часть тиража рассылалась бесплатно в провинциальные библиотеки. Н. Олферьев не без гордости с чувством глубокого удовлетворения писал в начале 1872 г.: «...Одобрение издания пришло не только от лиц народного просвещения, но от самих крестьян... Отзывы эти, как драгоценные для редакции заявления, хранятся при делах ея в подлинниках» [4, с. 12].

Таким образом, журнал «*Народный законовед*» продолжил традиции первых *юридических журналов*, он предназначался для массового читателя.

И это одна из тенденций времени.

В апреле 1881 г. в Тифлисе издатель А.С. Френкель и редактор А.В. Степанова получили «дозволение» на издание *первого провинциального* юридического журнала-еженедельника «*Юридическое обозрение*». «Мы не ставим задачею журнала строго научной разработки вопросов права и судопроизводства, – говорилось в статье «О задачах журнала», помещенной в первом номере, – наши задачи гораздо скромнее и носят на себе характер преимущественно практический». И далее: «…обобщение опыта применения судебного закона 1864 г. после 12-летней практики кавказских судов показало, что судебная реформа на Кавказе есть дело более или менее случайное и, во всяком случае, недостаточно серьезно задуманное и недостаточно твердо произведенное», поэтому главная задача журнала – «содействовать согласованию действующего закона с жизнью», «способствовать сплочению общественных сил», «разоблачать внутреннюю природу явлений юридической жизни, исследовать их причины» [5, с. 4]. Обращаем внимание на то, что подписка на «*Юридическое обозрение*» (годовая – 10 руб., на 9 месяцев – 8 руб. 20 коп., на 1 месяц – 1 руб. 20 коп. и отдельными номерами «в розницу» по 25 коп.) принималась в Тифлисе, Москве, Харькове, Варшаве, а также в Париже в редакции журнала «Echo de la Bourse» по адресу: улица Ришелье, дом № 100. С этим журналом «*Юридическое обозрение*» поддерживало постоянные связи «по договору», обмениваясь корреспонденцией из разряда общественно-политической и научной хроники.

«*Юридическое обозрение*» не имело четкой структуры, материалы печатались по мере поступления в редакцию. Это статьи по вопросам теории права и судопроизводства, судебная хроника, библиографические заметки о новых изданиях по юриспруденции. Публиковались и официальные материалы: извлечения из приказов Министерства юстиции, резолюции Тифлисской судебной палаты, а также приложения к отдельным номерам журнала. В журнале сотрудничали С.М. Арцруни, Д.З. Бакрадзе, Ф. Быков, А.Л. Гребенщиков, Н.Я. Николадзе, Я. Рашет и другие [5].

Думаем, что по целевому назначению, адресной направленности, характеру публикуемых материалов это издание напоминает журнал П.А. Салманова. С 1883 г. А.С. Френкель стал единоличным издателем-редактором «*Юридического обозрения*». В 1887 г. он преобразовал журнал в политическую, литературную и юридическую газету «*Кавказское обозрение*», цель которой видел в том, чтобы «быть вне и выше партий...». Однако сам издатель и его газета поддерживали реформистский путь развития.

Только лишь в конце 1915 г. появился подобный «*Народному законоведу*» общедоступный юридический журнал «*Юридические советы*» (товарищество «Звезда» в лице К.П. Ольшевского и присяжный поверенный А.Н. Кремлев в качестве редактора начали выпускать его в Петербурге).

Цель журнала, говорилось в объявлении об издании, – «*непрерывно знакомить граждан с каждым законом*», «*идти навстречу потребности граждан знать законы, уметь их понимать и толковать юридически правильно*». Под «юридическими советами» редакция «разумеет не только формально-юридические указания на тот или иной закон, на то или иное узаконение..., но и толкование законов по правилам юридической герменевтики, ту живую оценку, научную и общественную критику правовых юридических норм, тот разбор взаимоотношений этих норм и основ прав гражданских, – без которых применение закона превратилось бы в бездушный и мертвящий механизм буквоедства и канцелярщины» [6, с. 3]. В этом заявлении нельзя не заметить, насколько изменился после революции 1905 – 1907 гг. тон, стиль, язык журнала, адресованного массовому читателю.

Еще одну тенденцию мы выделили в исследуемый период – это то, что юридические учебные заведения стали иметь свои печатные издания альманачного или журнального типа.

Так, училище правоведения издавало «*Памятные книжки*» (1850 – 1916 гг.); Демидовский юридический лицей, основанный в 1870 г., выпускал «*Летопись*» (1871 – 1894 гг.), годовые «*Отчеты...*» в 1878 – 1883 гг. Интересно, что с 1872 г. в лицее стал выходить повременный сборник научных трудов «*Временник Демидовского юридического лицея*», который издавался книгами (всего 115) в Ярославле с 1872 по 1917 гг. Редакторы – директора лицея: С.М. Шпилевский; с кн. 89 (1904 г.) Э.Н. Берендтс; с кн. 91 (1906 г.) М.П. Чубинский; с кн. 99 (1910 г.) В.Г. Щеглов. В Официальном отделе «*Временника…*» публиковались извлечения из протоколов заседаний Совета лицея, списки студентов, принятых в лицей и др. В Неофициальном – лекции профессоров и доцентов лицея, исследования по теории и истории права, в которых юридические проблемы связывались с вопросами социально-политическими. «*Временник*» помещал оригинальные и переводные произведения. Многие работы представляли собой монографии в 300 – 400 стр. В их числе: Н.Н. Ворошилов «Критический обзор учения о разделении власти» (1872 г., ч. 1); Т.М. Яблочков «Влияние вины потерпевшего на размер возмещаемых ему убытков» (1910 г., т. 101); Г.С. Фельдштейн «Главные течения в истории науки уголовного права в России» (1910 г., т. 102) и др. В книге 40 помещено оглавление первых сорока книг «*Временника…*», в книге 56 – с 1-й по 55-ю. В 100-й книге приводится содержание всех вышедших к этому моменту выпусков «*Временника…*». «Содержание первых ста книг «Временника Демидовского юридического лицея (1872 – 1910) также вышло отдельным изданием. Позже стали выходить «*Юридические записки, издаваемые Демидовским юридическим лицеем*» (1908 – 1914). По числу периодических изданий юридической тематики он занимал первое место среди юридических учебных заведений России.

Отметим, что при создании сети отраслевой юридической периодики, включая «*Журнал Министерства юстиции*» (разработка программы), вузовские издания «*Временник Демидовского юридического лицея*» и др., тщательно изучался опыт первого «отраслевого» сборника П.Г. Редкина «*Юридические записки*» и изданий Н.В. Калачова «*Архив историко-юридических сведений, относящихся до России*» (М., 1850 – 1859 гг.), «*Архив исторических и практических сведений, относящихся до России*» (СПб., 1859 – 1861 гг.). К примеру, на страницах «*Временника Демидовского юридического лицея*» появился один из первых историко-библиографических обзоров содержания «отраслевой» юридической периодики за рубежом. Это очерк «*Журналы гражданского права в Германии и Франции*» (1876 г.). Другой историко-библиографический источник – «Список ученых трудов, помещенных в первых ста книгах «*Временника...*» – содержит 189 названий публикаций источниковедческого и историографического плана. В книгах «*Временника...*» мы нашли такие статьи, как «Новгородские ямские

книги (1586 – 1631)», «Углич в 17 веке», «Акты города Романова-Борисоглебска (1727 – 1790)» и др. Здесь же опубликован один из первых в отечественной историографии наукотворческий очерк о мировом научном движении и развитии международного научного сотрудничества Н.Н. Голубева «Международные конгрессы и конференции» (1905, кн. 92).

С привлечением материалов и информационных сообщений этих изданий в 1879 – 1880 гг. в Петербурге издавался «*Сборник интереснейших уголовных процессов всех стран прежнего и новейшего времени*».

Свой «*Вестник*» в 1907 – 1908 гг. выпускали Высшие женские юридические курсы (г. Москва). Лицей в память цесаревича Николая публиковал «*Учебные записки*» (1907 – 1910, 1912 – 1916).

Выпуск своих специальных изданий – общая тенденция отечественной журналистики в данный период XIX века. Отметим также, что в изданиях юридических учебных заведений, юридических факультетов университетов появляется и становится востребованным новый вид печатного издания – *юридическая библиография*. 6 ноября 1883 г. юридический факультет Петербургского университета выступил на Совете университета с предложением издавать специальное библиографическое пособие, «ежегодное, выходящее три или четыре раза в год» и имеющие целью, «во-первых, указание капитальнейших явлений юридической литературы иностранной с коротеньким объявлением их содержания и значения, во-вторых, указание всех изданий и произведений отечественных, имеющих научное значение, выходящих как отдельными книгами, так и в виде журнальных статей с самой коротенькой их аттестацией». Причем издавать такое пособие предполагалось в виде «приложения» к протоколам заседания Совета университета и «отдельно от протоколов брошюрой» по 50 страниц; «пускать в продажу по 10 коп. за печатный лист». По представлению Совета университета министр народного просвещения утвердил 19 февраля 1884 г. за № 2462 «дозволение» на издание «указанного журнала по представленной программе». Редактором издания был назначен ординарный профессор университета И.Е. Андреевский [7, с. 4]. В 1884 – 1886 гг. вышли 9 номеров (243 записи) «*Юридической библиографии…*». Данный указатель книг и журнальных статей, изданных на русском языке, а также важнейших иностранных книг за 1883 – 1886 гг. выходил 3 раза в год. В каждом выпуске сначала указаны русские издания, затем иностранные. Материал сгруппирован по отраслям права, но без обозначения рубрик. Все описания снабжены развернутыми аннотациями, значительная часть которых содержит критические элементы. В последних номерах каждого года имеются систематический указатель и алфавитный указатель рецензентов. Совет Демидовского юридического лицея постановил «преобразовать издаваемую им библиографию в периодический журнал, издаваемый 5 раз в год в двухмесячные промежутки (за исключением двух каникулярных месяцев) в объеме до 3 п. л. в выпуске». В постановлении Совета говорилось также, что отныне «*Юридическая библиография*» «задается целью стать академическим органом научной библиографии и критики». Для этого в программу издания вводятся «простые сообщения» о вышедших книгах, брошюрах и журнальных статьях, «краткие осведомительные и критические рецензии», а также, «по мере возможности», систематические очерки текущей библиографии по отдельным научным дисциплинам и специальным вопросам права, наконец, специальный отдел «Академическая летопись». В подготовке рубрикаторов нового журнала юридической библиографии принимали участие ведущие отечественные библиографы, юристы, историки, члены научных исторических и юридических обществ.

Таким образом, выделены основные тенденции развития юридической периодики в пореформенный период:

1) появление нового вида юридического журнала («*Народный законовед*»), ориентирован на массового читателя (крестьян);

2) зарождение региональной юридической прессы («*Юридическое обозрение*»), первый провинциальный журнал-еженедельник;

3) развитие научно-популярного печатного издания («*Юридические советы*»), просветительская цель которого – ознакомление граждан с законами;

4) появление в юридических учебных заведениях своих печатных органов: «*Памятные книжки*», «*Временник Демидовского юридического лицея*», «*Учебные записки*» и др.;

5) формирование нового вида юридического печатного издания («*Юридическая библиография*»).

Подавляющее большинство материалов сегодня имеют библиографическое значение и представляют историографическую ценность, характеризующую период становления юридической науки в России. Обращение к истории развития научной юридической периодики позволяет понять тенденции развития юридической мысли в России и обогатить знания современных журналистов.

Библиографический список

1. Акопов А.И. *Отечественные специальные журналы (1765 – 1917). Историко-типологический обзор*. Ростов-на-Дону, 1986.
2. Горобец А.Ф. *Отечественные юридические журналы XIX века: эволюция и характерные особенности*. Диссертации ... кандидата филологических наук. Армавир, 2012.
3. *Судебный журнал, бывший Журнал Министерства юстиции*. Санкт-Петербург, 1873; № 1.
4. *Народный законовед*. Санкт-Петербург, 1871; № 12.
5. *Юридическое обозрение*. Тифлис, 1881; № 1.
6. *Юридические советы*. Санкт-Петербург, 1915; № 1.
7. *Юридическая библиография, издаваемая Юридическим факультетом императорского Санкть-Петербургского университета*. Санкт-Петербург, 1884; № 1.

References

1. Akopov A.I. *Otechestvennye special'nye zhurnaly (1765 – 1917). Istoriko-tipologicheskij obzor*. Rostov-na-Donu, 1986.
2. Gorobec A.F. *Otechestvennye yuridicheskie zhurnaly XIX veka: `evolyuciya i harakternye osobennosti*. Dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Armavir, 2012.
3. *Sudebnyj zhurnal, byvshij Zhurnal Ministerstva yusticii*. Sankt-Peterburg, 1873; № 1.
4. *Narodnyj zakonoved*. Sankt-Peterburg, 1871; № 12.
5. *Yuridicheskoe obozrenie*. Tiflis, 1881; № 1.
6. *Yuridicheskie sovety*. Sankt-Peterburg, 1915; № 1.
7. *Yuridicheskaya bibliografiya, izdavaemaya Yuridicheskim fakul'tetom imperatorskogo Sankt'-Peterburgskogo universiteta*. Sankt-Peterburg, 1884; № 1.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00788

***Lamina A.T.,** Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Literature and Journalism, Federal State Educational Institution of Higher Education "Elets State University n.a. I.A. Bunin" (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

BINARY OPPOSITION NATURAL–TECHNICAL IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article is dedicated to the disclosure of the artistic aspects of the opposition natural–technical in the works of Russian cyberpunk. It is noted that one of these aspects is the fantastic images of "mechanical" animals, contrasted with wildlife. The grotesque as an artistic aspect of the opposition is natural–technical: it involves the substitution of the concepts of art and technology (on the one hand, art as part of human nature, and on the other, technology), as well as the method of removing a person from culture and art as part of nature. So, in the art world of Russian cyberpunk it is difficult to compose poetry, since poetry and painting are taught by robots living next to people. The article concludes that it is love for the authors of Russian cyberpunk that is an integral part of human nature. In addition, the technical in the works of Russian cyberpunk is often identified with the totalitarian.

Key words: **cyberpunk, binary opposition, natural, technical, grotesque, image.**

***А.Т. Ламина,** канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», Елец, E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ ПРИРОДНОЕ – ТЕХНИЧЕСКОЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию художественных аспектов оппозиции природное – техническое в произведениях русского киберпанка. Отмечается, что одним из таких аспектов фантастические образы «механических» животных, противопоставленные живой природе. Гротеск как художественный аспект оппозиции природное – техническое заключается в приеме подмены понятий искусство – техника (с одной стороны, искусство как часть человеческой

природы, с другой – техника), а также в приеме отстранения человека от культуры и искусства как от части природы. Так, в художественном мире русского киберпанка трудно сочинять стихи, поскольку поэзию и живопись преподают роботы, живущие рядом с людьми. В статье делается вывод, что именно любовь для авторов русского киберпанка является неотъемлемой частью природы человека. Кроме того, техническое в произведениях русского киберпанка часто отождествляется с тоталитарным.

Ключевые слова: **киберпанк, бинарная оппозиция, природное, техническое, гротеск, образ.**

Жанровые характеристики киберпанка в условиях информационного общества [1 – 6], а также анализ текстов [7 – 14] позволяет рассмотреть несколько смысловых оппозиций:

– свобода – несвобода;
– индивидуализм – коллективизм;
– реальное – виртуальное;
– природное – техническое.

Отдельные аспекты и характеристики киберпанка нами уже были освещены в публикациях [17 – 19].

Так, художественным аспектом смысловой оппозиции природное – техническое в произведениях русского киберпанка являются фантастические образы «механических» животных, противопоставленные живой природе: «Раздавленные птенцы оказались подделкой. Даже тот, что не смог вылупиться из яйца, – от падения скорлупа разбилась, явив на свет перья, слизь и микросхемы» [8].

В анализируемых произведениях средством художественной экспрессии бинарной оппозиции природное – техническое можно считать и иронический прием «отехничивания» людей и животных (превращение живых существ в роботов, замена человека и животных машинами) а также прием контраста людей и роботов.

Данный прием можно проследить и в родственной киберпанку антиутопии. Так, интересным приемом «отехничивания» людей в романе-антиутопии О. Хаксли «О дивный новый мир» является выращивание людей искусственным способом на заводах (инкубаториях) и разделение их на пять каст на уровне развития эмбриона [13].

Гротеск как художественный аспект оппозиции природное – техническое заключается в приеме подмены понятий искусство – техника (с одной стороны, искусство как часть человеческой природы, с другой – техника), а также в приеме отстранения человека от культуры и искусства как от части природы. Так, в художественном мире русского киберпанка трудно сочинять стихи, поскольку поэзию и живопись преподают роботы («синергики»), живущие рядом с людьми.

Прием отстранения человека от культуры и искусства как от части природы свойственен и роману-антиутопии. В романе Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту» пожарные сжигают любые найденные книги [14]. В романе-антиутопии О. Хаксли «О дивный новый мир» младенцы в целях воспитания «отвращения к природе» получают удар электрошоком, когда тянутся к цветам и книгам.

На гротеске строится и прием подмены живой природы искусственной. Например, в художественном мире романа В. Вавикина «Техно-Корп. Свободный Токио» присутствуют искусственные деревья с силиконовыми ветвями.

Средством художественной экспрессии оппозиции природное – техническое является прием контраста образа главного героя, которому свойственно чувство любви, и образов других персонажей, которым чувствовать и сопереживать не свойственно. Данный прием художественно выражает рассматриваемую оппозицию и в романе-антиутопии О. Хаксли «О дивный новый мир» (контраст образов Джона и Ленайны).

Именно любовь для авторов русского киберпанка является неотъемлемой частью природы человека. В романах 2010 годов в отличие от произведений 90-х – 2000-х годов тема любви выражена более ярко. Это отражается на композиции образа главного героя (на уровне диалогов, мыслей, а также поступков), делает его более романтичным, чувственным, возвышенным.

Сюжет романа А. Эмдина «Отпуск» строится вокруг отношений главного героя-рассказчика и девушки Ольги, с которой он познакомился в виртуальном пространстве. Любовь для него имеет первостепенное значение. Он во многом романтик. Но не романтик, который идеализирует окружающую действительность, а романтик, который верит в возможность счастья с предназначенным судьбой человеком: **«**…Я считаю, что невозможно желать связать себя узами брака, исходя из абстрактного желания жениться. Желать жениться или выйти замуж можно за конкретного человека, которого сначала нужно встретить. Потом понять. А потом искренне надеяться, что этот человек примет тебя в ответ со всеми твоими особенностями, и благодарить Всевышнего за каждый день, который он соглашается провести с тобой…» [15, с. 23].

Главный герой предпочитает следовать чувствам, редко руководствуясь навязываемыми обществом стереотипами. Стереотипы, под которыми он понимает «штамп в паспорте» и «абстрактное желание жениться» и которые никогда не поставит выше настоящей любви. Они непонятны и чужды ему.

Любовь важна и для главных героев романа В. Вавикина ««Техно-Корп. Свободный Токио» Семъязы и Шайори, между которыми это чувство возникло. Так, символична нейронная татуировка любви, которую тайно сделала Шайори. Это не только знак протеста правилам клана и семьи. Это то, что героиня противопоставляет несправедливости, жестокости и тоталитарности.

Таким образом, любовь как элемент природы человека, пусть и встречающая на своем пути множество препятствий, является неотъемлемой частью художественного мира русского киберпанка: «…Ничего не происходит. Ничего и не должно было произойти в этом несовершенном, действующем по своим странным законам мире, где двое проснулись в одной постели не потому, что того требовали правила игры, а потому, что во всех существующих вселенных – реальных и виртуальных – больше не могли просыпаться порознь» [15, с. 382]. Именно это, с точки зрения авторов, придает существованию человечества смысл.

Сравнивая композицию образа главного героя на стадии формирования жанра с композицией на стадии совершенствования его возможностей, можно сказать, что главный герой русского киберпанка 2010-х годов, как и главный герой произведений 90-х – 2000-х годов – это противостоящий тоталитаризму одиночка. Однако он может действовать и с близкими ему по духу помощниками.

Как и главный герой русского киберпанка 90-х – 2000-х годов, он – личность противоречивая. С одной стороны, он способен нарушить закон. С другой, борется за торжество справедливости, отстаивая те принципы, в которые твердо верит.

Так, в одиночестве оказывается главный герой романа В. Вавикина ««Техно-Корп. Свободный Токио» Семъяза. Он – член одного из кланов якудзы, которые поддерживают порядок. Став жертвой политической игры, Семъяза попадает в коррекционную тюрьму, где его сознание проходит через серию исправительных программ. После возвращения в общество клан отрекается от него.

Как на стадии формирования жанра, так и в произведениях 2010-х годов главный герой – личность сильная и самодостаточная. Предпочитая самостоятельность «золотой клетке», он не ставит материальные ценности превыше всего и готов жертвовать ими ради других: «Немного обидно, конечно, что праправнук оказался меркантильным старикашкой, которому жаль отдать часть компании своему далёкому предку (интересно, а как бы отреагировал я). Но с другой стороны, все лучшее детям. Сам справлюсь» [16, с. 12].

Он не намерен прозябать в виртуальности и всеми силами пытается вырваться из нее. Так, герой романа Т. Царенко «Бессистемная отладка. Реабилитация», очутившись в компьютерной игре – цифровом мире, пусть даже почти неотличимым от мира реального, мечтает вновь стать живым человеком:

«– Я умер?

– Хороший вопрос. Технически – да. Девятнадцатого июня две тысячи семнадцатого года было выписано свидетельство о смерти Филина Олега Петровича. Причина смерти – множественные пулевые ранения, несовместимые с жизнью.

– А тогда почему …вы не очень похожи на апостола Петра. И больницу это слабо напоминает…» [16, с. 6].

Герой Царенко способен думать не только о себе, но и о других: «А где же миссии типа «принеси письмо бабушке в соседнем дворе» или «нарви целебных лютиков для знахаря»? «Кому вообще пришло в голову вот это все? Как может реагировать нормальный человек на то, что в его присутствии младенца отдают на какие-то опыты?» [16, с. 30].

Техническое в произведениях русского киберпанка часто отождествляется с тоталитарным. Поэтому художественный мир русского киберпанка – это часто мир тоталитарный. Так, в романе В. Вавикина «Техно-Корп. Свободный Токио» описывается общество, в котором власть делят тоталитарные технократы и тоталитарные корпократы: «Тоталитарным технократам не нужны мыслящие личности. Они гонятся за подчинением и покорностью. Они стремятся превратить человека в машину, которая будет танцевать под музыку, поставленную правящей элитой. Тогда как тоталитарные корпократы считают, что люди должны для начала написать себе музыку, а потом уже правящие круги решат, что подходит для их общества, а что нет. Потому что общество – это ребенок, а правительство – его родитель» [8].

В таком тоталитарном обществе чем-то выделяющемуся из толпы человеку предлагают шанс «исправиться». Однако в действительности такой человек непременно должен будет стать похожим на основную массу людей и соответствовать общепринятым представлениям.

Таким образом, смысловая оппозиция природное – техническое является одной из основных в произведениях русского киберпанка. Следует отметить, что ее художественными аспектами можно считать:

– образы «механических» животных, которые противопоставлены живой природе;
– прием подмены понятий искусство – техника;
– прием отстранения человека от культуры и искусства как от части природы;
– прием контраста образа главного героя, которому свойственно чувство любви, и образов других персонажей, которым чувствовать и сопереживать не свойственно.

Кроме того, любовь для авторов русского киберпанка является неотъемлемой частью природы человека, а техническое в произведениях анализируемого жанра часто отождествляется с тоталитарным.

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. Hassler D.M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: 75 – 76.
7. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: фантастический роман. Москва, 2003.
8. Вавикин В. *Техно-Корп. Свободный Токио*. Available at: https://libking.ru/books/sf-/sf-cyberpunk/587230-75-vitaliy-vavikin-tehno-korp-svobodnyy-tokio.html#book
9. Васильев В. *Горячий старт*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
10. Зорич А. *Сезон оружия*: роман. Москва: ЗАО Изд-во Центр-Полиграф, 2001.
11. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
12. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск, 2001.
13. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Перевод с английского О. Сороки. Москва; Владимир, 2010.
14. Бредбери Р.Д. *Сочинения:* романы и повести, рассказы. Перевод с английского. Москва, 2001.
15. Эмдин А. *Отпуск*. Москва, 2018.
16. ЦаренкоТ.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация*. Москва, 2015.
17. Камалова А.Т. Художественные способы выражения проблемы социального неравенства в произведениях русского киберпанка 90-х – 2000-х годов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 383 – 385.
18. Камалова А.Т. Художественный мир русского киберпанка 90-х – 2000-х годов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 378 – 379.
19. Камалова А.Т. Конфликт «Человек – Общество» в произведениях русского киберпанка 90-х – 2000-х годов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 459 – 460.

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. Hassler D.M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: 75 – 76.
7. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: fantasticheskij roman. Moskva, 2003.
8. Vavikin V. *Tehno-Korp. Svobodnyj Tokio*. Available at: https://libking.ru/books/sf-/sf-cyberpunk/587230-75-vitaliy-vavikin-tehno-korp-svobodnyy-tokio.html#book
9. Vasil'ev V. *Goryachij start*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
10. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: roman. Moskva: ZAO Izd-vo Centr-Poligraf, 2001.
11. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
12. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk, 2001.
13. Haksli O. *O divnyj novyj mir*. Perevod s anglijskogo O. Soroki. Moskva; Vladimir, 2010.
14. Bredberi R.D. *Sochineniya:* romany i povesti, rasskazy. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2001.
15. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
16. CarenkoT.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva, 2015.
17. Kamalova A.T. Hudozhestvennye sposoby vyrazheniya problemy social'nogo neravenstva v proizvedeniyah russkogo kiberpanka 90-h – 2000-h godov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 383 – 385.
18. Kamalova A.T. Hudozhestvennyj mir russkogo kiberpanka 90-h – 2000-h godov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 378 – 379.
19. Kamalova A.T. Konflikt "Chelovek – Obschestvo" v proizvedeniyah russkogo kiberpanka 90-h – 2000-h godov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 459 – 460.

Статья поступила в редакцию 10.06.20

УДК 811.351 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00789

***Magomedov D.M.**, researcher, G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

***Magomedova Kh.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: huriya28@mail.ru*

***Zerbaliyeva N.F.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru*

***Rajabova G.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulchimen.radzhabova@mail.ru*

SIMPLE COMPLICATED SENTENCE IN DAGESTANI LANGUAGES. The article is devoted to the study of simple complicated sentences in Dagestani languages. A simple complicated sentence is a sentence that includes syntactic constructs that have no grammatical basis. Among constructions that complicate a simple sentence there are homogeneous members, introductory words, inserts, and addressing words. The authors conclude that in Dagestani languages, complicating elements in a simple sentence can be used in different combinations and in different amounts. The structure of a complicated sentence in the Avar language is diverse: almost all types of sentences can be subjected to structural and semantic complication: one-and two-part, common and non-common, affirmative and negative, narrative, interrogative, exclamation and incentive, complete and incomplete.

Key words: **simple sentence, complicated sentence, introductory words, inserts, homogeneous members, addressing words.**

***Д.М. Магомедов,** науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского научного центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

***Х.М. Магомедова,** канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: huriya28@mail.ru*

***Н.Ф. Зербалиева,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru*

***Г.С. Раджабова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: gulchimen.radzhabova@mail.ru*

ПРОСТОЕ ОСЛОЖНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию простого осложненного предложения в дагестанских языках. Простое осложненное предложение – это предложение, в которое включены синтаксические конструкции, не имеющие грамматической основы. Среди конструкций, которые усложняют простое предложение, выделяются однородные члены, вводные слова, вставки и обращения. Авторы делают вывод о тот, что в дагестанских языках осложняющие элементы в простом предложении могут употребляться в различных комбинациях и в различном количестве. Структура осложненного предложения аварского языка разнообразна: структурному и семантическому осложнению могут быть подвергнуты почти все типы предложений: односоставные и двусоставные, распространенные и нераспространенные, утвердительные и отрицательные, повествовательные, вопросительные, восклицательные и побудительные, полные и неполные.

Ключевые слова: **простое предложение, осложненное предложение, вводные слова, вставки, однородные члены, обращения.**

Структуру простого предложения осложняют однородные члены, обособленные члены (в том числе уточняющие, пояснительные, присоединительные, причастные, деепричастные, сравнительные обороты), вводные слова и предложения, вставные конструкции и обращения.

Общие свойства осложняющих компонентов заключаются в том, что их значение имеет добавочный характер по отношению к семантике основной части высказывания. Кроме того, осложняющие компоненты характеризуются относительной обособленностью строения и особой интонацией [1 – 12].

В дагестанских языках вводные слова резко отличаются от главных и второстепенных членов предложения: они выражают иные значения, не находятся ни в сочинительной, ни в подчинительной связи с другими словами и не отвечают на обычные вопросы, которые помогают определению членов предложения. Поэтому их считают словами вне предложения, грамматически не связанными с ними. Вводные единицы употребляются для более полной передачи содержания и его оттенков, для выделения и подчеркивания некоторых моментов в содержании и для определения отношения к нему автора. Они по-своему дополняют, уточняют смысл предложения, создают или отмечают его стилистические особенности. Вводные члены в аварском языке могут быть выражены всеми частями речи, кроме подражательных слов. Например: *Дир хIисабалда, метер цIад базе бугo.* – «По-моему, завтра пойдет дождь». *Досул мадугьал, битIараб бицани, лъикIав чи гьечIо.* – «Его сосед, если говорить правду, – нехороший человек».

В даргинском языке вводные слова и вводные сочетания слов выражаются или специальными словами, которые употребляются только как вводные *(белики* – «может быть», «возможно», *марлира* – «воистину», *масала* – «например», *гьай-гьай* – «конечно», *цаибилгъуна* – «во-первых», *кIиибилгъуна* – «во-вторых», *мажахIят* – «вряд ли») или словами разных частей речи в употреблении в роли вводных слов. Сюда относятся:

а) имена существительные в форме датива, обычно в сочетании с частицей *-ван: игъбарлисван* – «к счастью», *вайбаркълисван* – «назло», *балагьлисван* – «к несчастью»;

б) наречия и деепричастия: *ахирра* – «наконец», *ахирра-ахир* – «в конце концов», *къантIли* – «коротко», *къантI-къантIли* – «короче», *хIебиалли* (букв.: «не будучи»), т.е. «в таком случае», «тогда», *ашкарлигу* «очевидно» и др.;

в) междометия, утвердительные, отрицательные, модальные частицы (*эIе* – «да», *гьайгьай* – «конечно»; *юх* – «нет», *а-а* – «не»; *гьари* – «ну-ка», *гъари* – «пожалуйста», *ягъари* – «будьте добры, снисходительны», *вари* – «смотри», «не смей», «имей в виду», *вари-вари* – «ни-ни», *гьатIи* – «неужели», *кьалли* «же» и др.): *Гъари, ца гъамии, се бирисал хIед нуни!* – «Ну-ка, подойди, что я с тобой сделаю!»; *Вари, хIуша аркьухIели, набзира бурая.* – «Смотрите, когда вы будете уходить, скажите и мне»; *Гьай-гьай, жузлизи агарти, нуни дагьес хIейубра.* – «Конечно, чего не было в книге, я не мог узнать» [1, с. 336].

Вводные слова и сочетания в лезгинском языке могут выражать различную эмоциональную реакцию на высказывание, оттенок достоверности и вероятность сообщаемого, характеристику сообщаемого в его связях и отношениях, выделять какую-то часть высказывания, указывать на источник сообщения, на характер протекания высказывания во времени и т.д. Например: *Зун дарвиле твамир, гьелбет, / Зи дил — жвваб сад я, гуьзел* (Е.Э.). – «Не ставь меня в тупик, у меня намерение действительно неизменно, красавица»; *Герек, жен вахъ зигьин бегьем, дуьньяни ваз яб гудай* (И.Г.). – «Конечно, у тебя должен быть талант и мир, который слушал бы тебя»; *Им, гьелбетда, пис лишан я луғуз жедач* (А.Ф.). – «Это, конечно, нельзя считать плохим симптомом»; *Куьрелди, бубайрин къисайрик квай хаму кард я* (А.Ф.). – «Короче, (она) жар-птица из сказок» [2, с. 474].

В табасаранском языке в качестве вводных слов выступают выражения *гьелбетки* – «конечно», *дугъриданра* – «в самом деле», *шакуз* – «несомненно», *лигуруш* – «оказывается», *саб гафниинди* – «одним словом», *мумкин ву* – «возможно», *рякъру гьялариан* – «видимо», *дюз гъапиш* – «право же», *хиял апIин* – «можно подумать», *бахтнаанси* – «к счастью», *йиз фикриан* – «по-моему», *гьяйифки* – «жаль», *месела* – «например», *сабпиб* – «во-первых» и др. Например: *Гьяйиф, ашукь зуз дярякъди, узхьан ухди ярхла гъахьну* (Б.Р.). – «Жаль, что поэт, не встретившись со мной, рано от меня ушел». *Белки, имбу люкьяри дидин аьхювализ гьюрмат апIурайхьиб?* (А.Ж.) – «Возможно, остальные орлы уважали его за возраст?» *Дугъриданра, му ляхин гъабшиб ву* (А.Ж.). – «Действительно, это дело случилось». *Душваъ айдар гьис али шибар ву, гьаци гьис йивна кIурза, яв кIвазра* (Р.Гь.). – «Там только покрытые сажей плиты, таким же образом сажей покрыта, наверное, и твоя душа». *Гьаяман, му угъри, я лути ву* (А.Ж.). – «Наверное, он вор или мошенник» [3, с. 298].

Вводные члены в первую очередь выражаются частями речи, которые, утратив свое лексическое значение, перешли в другой лексико-грамматический разряд – в группу модальных слов. В функции вводных слов и словосочетаний могут выступать не только специальные модальные слова и словосочетания, но также и знаменательные части речи, которые могут употребляться как в функции других членов предложения, так и в функции вводных слов.

В зависимости от контекста одни и те же слова в аварском языке могут употребляться то в качестве вводных, то в качестве членов предложений. Например: *БитIараб буго, дов школалда хIалтIулев вуго.* – «Правильно, он работает в школе». *ПалхIасил, нилъ данделъизе руго метер.* – «Итак, мы встречаемся завтра». *Жакъа, битIараб бицани, дида кIочана тIоцебе лъица гьесулгун дир лъай-хъвай ккезабурабали* (TI.TI.). – «Сегодня, если говорить правду, я забыл, кто впервые познакомил меня с ним» и т.д.

Вводные слова можно подразделить на два вида:

1) «модальные слова, выделенные из какой-то части речи, относящиеся к специальным членам предложения: *гIадат хIисабалда* – «обычно», *палхIасил* – «итак», *хабар-калам гьечIого* – «бесспорно», *щаклъи гьечIого* – «наверняка», *ракI чIун* – «наверное», *ахир-къадги* – «наконец», *букIине (батизе) бегьула* – «вероятно», *гьайгьай* – «конечно», *букIунеб гIадин* – «будто», *букIине бегьула* – «возможно», *валлагь-билагь* – «ей-богу», *масала* – «например» и т.д.;

2) вводные слова, относящиеся ко второй группе, в отличие от первых, находятся в тесной связи с теми или другими частями речи» [4, с. 54].

В зависимости от того, к какой части речи они относятся, их можно разделить на следующие виды: а) вводные слова, выраженные глаголами: *босизин* – «возьмем», *абизе ккола* – «надо сказать», *абизе бегьула* – «можно сказать», *абизин* – «скажем», *къокъго абуни* – «короче говоря», *балагьея* – «смотри-ка», *битIун бицани* – «правду сказать», *гьединлъидал* – «вот почему», *абизе нечанигu* – «стыдно сказать» и т.д.; б) вводные слова, выраженные именами существительными: *мисал бачани* – «к примеру», *ахиралда* – «в итоге», *хIасилалда* – «в результате», *кигIан бокьичIониги* – «к сожалению», *талихI къосиналъ* – «к несчастью», *нич тагIиналъ* – «к стыду», *талихIалъ* – «к счастью» и т.д.; в) вводные слова, выраженные именами прилагательными: *лъалеб* – «известно», *къокъаб* – «короче», *битIараб* – «правильно», *тамашаяб* – «удивительно» и т.д.; г) вводные слова, выраженные местоимениями: *щаялиго* – «почему-то», *кидаялиго* – «когда-то», *кин абуниги* – «как сказать» и т.д.; д) вводные слова, выраженные именами числительными: *цояб рахъ босани* – «с одной стороны», *цогияб рахъ босани* – «с другой стороны»; *тIоцебесеб иргаялда* – «во-первых», *кIиабилеб иргаялда* – «во-вторых», *лъабабилеб иргаялда* – «в-третьих» и т.д.; е) вводные слова, выраженные наречиями: *дир хIисабалда* – «по-моему», *абураб къагIидаялъ* – «как уже сказал», *гIаксалда* – «наоборот», *гьай-гьай* – «безусловно» и т.д.; ж) вводные слова, выраженные междометием: *огь* – «эх», *вай* – «ой» [6, с. 129].

Отметим, что вводные слова формируются на базе других частей речи и, естественно, сохраняют связи с ними.

В обособленных конструкциях вводные слова выполняют следующие функции:

- усиливают обособление,
- сами являются определённым условием обособления.

Например: *Гьайгьай, вас армиялдаса вуссун хадуй эбел кутакалда йохун йикIана.* – «Конечно, мать сильно обрадовалась, когда сын вернулся из армии».

В то же время вводные слова окрашивают объективный модальный план глагольных форм. При этом модальные слова создают специальный акцент на обстоятельствах и выделяют их в потоке всего высказывания в целом [4].

В составе обособленных конструкций могут употребляться не только одиночные вводные слова, а после обособленных членов следует вставная конструкция с вводным словом, которая сильно распространяет синтаксическую конструкцию и способствует ее обособлению: *ЦIали лъугIун хадуб ГIусман шагьаралдаго чIана хIалтIизе, кигIан эбел-инсуе бокьичIониги.* – «После окончания учебы Осман остался работать в городе, несмотря на то, что родители были против» [5, с. 74].

В дагестанских языках вставочные конструкции не имеют специального места в предложении. Они могут включаться между любыми членами предложения

и относиться к сказуемому, подлежащему, определению, дополнению, уточнению, даже к модальным членам. Вставка не отвечает признаку члена предложения, её нельзя определить ни как сочиненный, ни как подчиненный член предложения: *Гьанже дир пикраби (дир гурелги киналго аскIор рукIаразулги) руссун рукIана тIаде щварав гьоболасде* (ТI.ТI.). – «Теперь мои мысли (не только мои, но и всех, кто был рядом) были обращены к пришедшему гостю». Вставка может вклиниваться между компонентами сложного слова, фразеологических единиц, устойчивых словосочетаний, даже между знаменательными и вспомогательными словами, которые выступают в роли одного члена предложения [4].

Когда вставка относится к основному слову сложного сказуемого, она может его расщеплять, например: *Гьеб лъугьа-бахъин ккараб механалъ дова АхIмад вукIинчIо (доб механалъ гьев росулъ вукIана) ва гьесда ккараб жоялъул мухIканлъи лъалеб букIинчIо* (ГI.Д.). – «Когда произошло это событие, Ахмеда там не было (он тогда был в селении), и он не знал подробностей произошедшего» [4, с. 195].

В аварском языке вставки с базовым предложением связываются с теми же грамматическими средствами, что и другие члены предложения и синтаксические конструкции. Вставки представляют собой однородные члены в простом предложении или компонент сложносочиненного предложения и связываются с сочинительными союзами, интонацией перечисления или противопоставления: *Гьесул хIетIе бекун букIана (гьелъул хIакъалулъ хадуб бицина) ва гьев кIиго моцIалъ цIализе инчIо.* – «Он сломал ногу (об этом расскажу позже) и два месяца не ходил на занятия».

Вставки с базовым предложением связываются с теми же грамматическими средствами, что и другие члены предложения и синтаксические конструкции. Вставки представляют собой однородные члены в простом предложении или компонент сложносочиненного предложения и связываются сочинительными союзами, интонацией перечисления или противопоставления.

Функционально-семантические типы вставок могут выражать различные модальные значения:

- уверенность,
- недовольство говорящего,
- сомнение,
- служить для привлечения внимания собеседника,
- обобщать мнение,
- выражать различные обстоятельства,
- частично отрицать своё мнение.

Вставка может пояснять содержание различных профессионализмов, неологизмов, архаизмов, историзмов, а также термины различных сфер науки и техники, в том числе иноязычного происхождения: *Рагъухъанас тIад ретIана буртина (гьеданал буртинаби гIандисез гурони гьаруларо).* – «Воин надел бурку (такие бурки готовят только андийцы». *ЦIали лъугIарабго (гьенир цIализе ккола щуго сонатъ) гьев хIалтIизе росулъе ине вуго.* – «После окончания учебы (там надо учиться пять лет) он поедет работать в селение» и т.д.

Тем самым можно отметить, что различные виды простых предложений (распространенные или нераспространенные; осложненные или неосложненные; полные или неполные; односоставные или двусоставные) могут выполнять роль вставки [4].

Тем самым у вставок формальными показателями являются следующие признаки:

- свободное местоположение в предложении,
- интонационные особенности и их графическое выражение на письме,
- грамматическая связь с базовым предложением (вставочная интонация, соотношение) [8, с. 82].

В современной научной и учебной литературе, предназначенной для вузов и школ, вставки выделяются в самостоятельную синтаксическую категорию и не смешиваются с вводными конструкциями.

Например: *Ниж рачIана «Москва» гостиницаялде* (ТI.ТI.). – «Мы приехали в гостиницу «Москва». *Балеб буго «Дагъистан» абун цIар лъураб гостиница* (ГI.Д.). – «Строится гостиница под названием «Дагестан».

Как и вводные слова, вводные предложения тяготеют к теме высказывания или служат выделению дополнительных тематических центров, а также являются специфичным средством построения коммуникативной перспективы высказывания: *МухIумил букIун бугo, **кIодоца бицунаан**, мугъ хIулараб хIамаги, хIалтIизца чIвараб оцги* (ЦI.ХI.). – «У Мугумы были, **бабушка рассказывала,** облезлый осел и убитый работой бык».

Вводными могут быть не только отдельные слова, но и сочетания слов, которые формально не отличаются от деепричастных конструкций или даже от предложений. Например: *ХIамзат рокъове щун ватизе бегьула.* – «Гамзат, вероятно, уже прибыл домой». *Гьайгьай, росулъ рагьун пропагандаялъулаб хIалтIи гьабизе бигьа букIинчIо* (ТI.ТI.). – «Конечно, было нелегко вести пропаганду в селе». *Гьедин батани, мун унев вугоха.* – «Значит, ты уезжаешь». *Дагъистан гIадин берцинаб улка бугодай, унго.* – «Как Дагестан красивая страна есть ли, на самом деле» [7, с. 168].

Нетрудно заметить, что основная часть вводных слов в аварском языке восходит к наречиям, к отглагольным формам, а словосочетания – к деепричастным оборотам или вводным предложениям.

Вводный член предложения выражает, во-первых, модальные отношения говорящего к тому, о чем он сообщает или судит, что и как оценивает, определяя степень достоверности сообщаемого, а именно:

а) уверенность в реальном соответствии действительности, например: *Гуро, гьитIинаб гьечIо, гьудулзаби Дагъистан* (Р.ХI.). – «Нет, Дагестан не маленький, друзья»;

б) неуверенность в реальном соответствии чего-либо действительности, предположение, сомнение или возможность, например: *Гъов, балагьараб мехалъ, артист вугин ккола дида.* – «Он, кажется, артист».

Вводный член предложения может также выражать различные эмоции говорящего – пожелания, досаду, сожаления, радость, иронию и т.п., например: *Унгоха, эмен ун вуго.* – «Увы, отец уехал». *Рецц Аллагьасе, эбел сахлъана.* – «Слава Богу, мать выздоровела». *Нух битIаги, ахIизе кIочон тоге.* – «Счастливо, не забудь позвонить». *Гьаниб цого мехалда ихги хаселги буго* (Р.ХI.). – «Здесь одновременно и весна, и зима» [4].

Таким образом, в дагестанских языках осложняющие элементы в простом предложении могут употребляться в различных комбинациях и в различном количестве. Структура осложненного предложения аварского языка может быть разнообразна.

При этом структурному и семантическому осложнению могут быть подвергнуты практически все типы предложений:

- утвердительные и отрицательные,
- распространенные и нераспространенные,
- односоставные и двусоставные,
- побудительные и повествовательные,
- вопросительные и восклицательные и др.

Принятые сокращения

- А.Ж. – Абумуслим Жафаров
- А.Ф. – Алибек Фатахов
- Б.Р.– Багир Раджабов
- ГI.Д. – Абдула Даганов
- Е.Э. – Етим Эмин
- И.Г. – Ибрагим Гусейнов
- Р.ХI. – Расул Гамзатов
- ТI.ТI. – Тагир Тагиров
- ЦI.ХI. – Гамзат Цадаса

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык.* Махачкала, 2014.
2. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала, 2008.
3. Галлямов Ф.Г. *Структурно-семантическое осложнение простого предложения в татарском языке*. Диссертация … доктора филологических наук. Уфа, 2007.
4. Магомедов М.Ю. *Осложненное предложение в аварском языке в сопоставлении с русским*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2013.
5. Магомедов Д.М. Семантическая и грамматическая структура простого предложения в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2018; № 68: 71 – 76.
6. Магомедов М.И. Предложения с осложненным обстоятельством времени в аварском языке. *Выражение временных отношений в языках Дагестана.* Махачкала, 1991.
7. Магомедов М.И. Проблемы осложненного предложения в аварском языке. *Актуальные проблемы общего и кавказского языкознания*. Нальчик, 1997: 167 – 168.
8. Магомедов М.И. Синтаксис дагестанских языков: состояние и проблемы изучения. *Семантика языковых единиц разных уровней*. Махачкала, 1997; Выпуск 2: 79 – 83.
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.
11. Магомедов Д.М. Синтаксическая роль категории переходности-непереходности глагола в аварском и даргинском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 614 – 616.
12. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
2. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 2008.
3. Gallyamov F.G. *Strukturno-semanticheskoe oslozhnenie prostogo predlozheniya v tatarskom yazyke*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2007.
4. Magomedov M.Yu. *Oslozhnennoe predlozhenie v avarskom yazyke v sopostavlenii s russkim*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2013.
5. Magomedov D.M. Semanticheskaya i grammaticheskaya struktura prostogo predlozheniya v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2018; № 68: 71 – 76.
6. Magomedov M.I. Predlozheniya s oslozhnennym obstoyatel'stvom vremeni v avarskom yazyke. *Vyrazhenie vremennyh otnoshenij v yazykah Dagestana*. Mahachkala, 1991.
7. Magomedov M.I. Problemy oslozhnennogo predlozheniya v avarskom yazyke. *Aktual'nye problemy obschego i kavkazskogo yazykoznaniya*. Nal'chik, 1997: 167 – 168.
8. Magomedov M.I. Sintaksis dagestanskih yazykov: sostoyanie i problemy izucheniya. *Semantika yazykovyh edinic raznyh urovnej*. Mahachkala, 1997; Vypusk 2: 79 – 83.
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.
11. Magomedov D.M. Sintaksicheskaya rol' kategorii perehodnosti-neperehodnosti glagola v avarskom i darginskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 614 – 616.
12. 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 20.06.20

УДК 812 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00790

Proskuriakov M.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Shandong University, School of Foreign Languages and Literature (China),*
E-mail: mpros@yandex.com

REFLECTIONS ON THE SOURCES OF EVIL IN THE WORK OF F.M. DOSTOEVSKY. The article considers a problem of origin of evil, in particular, one of the aspects of "the issue of theodicy", which sounded in the works of F.M. Dostoevsky: if God is good, then why do innocent people suffer? F.M. Dostoevsky gives an answer to this question at pages of his works. The article is based on the works of Dostoevsky and his philosophical and theological interpretations in the works of literary critics. The author of the article concludes that the main cause of evil is by F.M. Dostoevsky the rejection of God and the idea of immortality to be man himself. Having lost touch with God, a person forgets the truth about his creation on the image and likeness of God, that is, exactly what testifies to his spiritual greatness. In addition, without a connection with God, a person does not have clear criteria for good and evil and begins to live by the rule of permissiveness, which ultimately leads to his spiritual and physical self-destruction, as well as cruelty towards other people.

Key words: **good, evil, faith, sin, God, immortality of soul, free will, Dostoevsky.**

М.Р. Проскуряков, *д-р филол. наук, проф., Шаньдунский университет, школа иностранных языков и литературы, г. Цзинань,*
E-mail: mpros@yandex.com

РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД ИСТОЧНИКАМИ ЗЛА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Исследование выполнено в "SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURE SHANDONG UNIVERSITY".

В статье рассматривается проблема происхождения зла, в частности один из аспектов «вопроса теодицеи», который прозвучал также и в творчестве Ф.М. Достоевского: если Бог добрый, то почему страдают невинные? Ф.М. Достоевский дает ответ на этот вопрос на страницах своих произведений. Статья написана на основе произведений Достоевского и его философско-богословских интерпретаций в трудах литературоведов. Автор статьи приходит к выводу, что главной причиной зла Ф.М. Достоевский считает отвержение Бога и идеи бессмертия самим же человеком. Потеряв связь с Богом, человек забывает правду о своем сотворении по образу и подобию Божьему, то есть именно то, что свидетельствует о его духовном величии. Кроме того, без связи с Богом человек не имеет четких критериев добра и зла и начинает жить по правилу вседозволенности, что, в конце концов, ведет к его духовно-физическому саморазрушению, а также жестокости в отношении других людей.

Ключевые слова: **добро, зло, вера, грех, Бог, бессмертие души, свобода воли, Достоевский.**

Откуда взялось зло? – этот вопрос часто звучал и продолжает звучать в жизни отдельных людей и в истории целых обществ. В этой статье проблема зла рассматривается в вертикальной плоскости, то есть с точки зрения отношений человека с Богом. Именно в этой плоскости стоит анализировать вопрос, который с трагической силой и большой отвагой ставит Иван Карамазов. Его вопрос касается происхождения и значения зла в мире. По сути, вопрос Ивана Карамазова созвучен с извечными вопросами метафизики: что такое зло, и какова его природа? Эти вопросы задавали себе не только философы, но и богословы разных эпох: Бог, который является Творцом всего, является ли также и творцом зла? Если Бог есть Абсолютное Добро, и если Он не создавал зла, то почему Он его допускает? Если Он добрый, ласковый и всемогущий, то почему страдают невинные?

Со времен Г. Лейбница (1646 – 1716) проблему, которую ставит Иоанн Карамазов, определяют как «проблему теодицеи» (оправдания Бога) [1]. Классический подход к этому вопросу со времен библейского Иова до сих пор таков: как можно согласовать факт существования зла в мире с существованием доброго Бога? Над этим вопросом задумывались как теисты, так и атеисты, однако решить его можно лишь путем метафизики и религиозного синтеза.

Вопросы о Боге, о вечной жизни и о добре Достоевский называл «вечными вопросами» [2, Т. 2, с. 97]. Также «вечным» является и вопрос о происхождении зла. Если хорошо проанализировать творчество русского писателя, несложно заметить, что проблема теодицеи была одной из главных в его мировоззрении. Как верующий человек, как великий мирянин-богослов, но одновременно и как писатель-философ, он постоянно боролся со злом. Его творчество, хоть и глубоко антропологическое, открыто богословскому измерению, ибо все идеи «философской литературы» Достоевского связаны с «судьбой» Бога, с судьбой человека и мира. Можно смело утверждать, что идея Бога доминирует во всем его творчестве. Именно трактовка этой идеи станет для Достоевского ведущей нитью в отыскании причин зла. Попробуем рассмотреть эту идею в более широком философском и богословском контексте.

Начиная размышления над источниками зла в творчестве Ф.М. Достоевского, важно вспомнить слова Ивана Карамазова: «Смиренно признаю, что не понимаю, почему мир создан так и не иначе. Человек будто сам себе виноват: ему дан рай на земле, а он захотел свободы и похитил огонь с небес, зная при этом, что стягивает на себя несчастье» [3, с. 274].

1. Дуализм добра и зла

Философы утверждают, что зло предстает в связи с добром [4]. Н.О. Лосский пишет, что «для того, чтобы мог появиться негативный смысл, должен быть смысл положительный. А конкретнее: зло, чтобы оно могло действовать, должно ссылаться на какое-то добро. Угроза является угрозой лишь там, где есть возможность утраты какой-то ценности – блага... Итак, зло является как тень, а добро – как свет. Если бы не свет, не было бы теней» [5, с. 40].

Терминологией света и теней можно охарактеризовать и творческую «философию» Достоевского, который ставит перед собой вопрос: «... можно ли использовать исключительно ясные цвета? Как мы увидим одну сторону картины, если не будет теней? Возможно ли нарисовать картину без смешения света и тьмы? Понятие о свете мы имеем потому, что существует тьма. Мне советуют описывать блеск, добродетель. Однако добродетели мы не познаем без преступления. Само понятие добра и зла происходит из того, что добро и зло постоянно соседствуют между собой, находятся рядом» [6, с. 322].

У Достоевского нет внятного и четкого определения зла. Он не представляет определения зла как отсутствия добра. Не будучи настоящим философом,

он не теоретизирует о природе зла. Он – писатель и наблюдатель жизни, а его выводы имеют, скорее, практический характер. Постоянное «сосуществования добра и зла», которое он показывает в своих произведениях, более приближает его к дуалистам, и с этой точки зрения он не совсем вписывается в христианскую традицию, которая противопоставляется дуализму в любой форме [7, с. 49].

Христианское богословие как в православной, так и в католической традиции подчеркивает: ошибочно утверждать, что зло это «что-то». Такая постановка проблемы вела бы к признанию зла как определенной сущности, как «принципа», как манихейского «анти-Бога». Тогда бы вселенная должна была бы быть «ничьей землей» между хорошим и плохим Богом. Все его богатство и разнообразие были бы лишь игрой света и тени, вызванной борьбой этих двух начал. С точки зрения православной традиции, считает Лосский, такое представление ложное. Бог не имеет противника и не может допускать существования природы, которая была бы ему чужда [8, с. 62].

Д.М. Носов пишет, что у Отцов Церкви можно найти два подхода к проблеме зла. С одной стороны, Библия говорит нам о «грехе мира» как страшной силе, часто воплощаемой в лице злого Искусителя. С другой стороны, сами Отцы Церкви часто решительно выступали против дуализма и последовательно трактовали зло как «небытие», как отсутствие добра, как болезнь, требующую лечения [9]. Начиная с конца III века, Отцы Церкви боролись с манихейством и в этой борьбе использовали именно философские категории. Они твердили, что зло – это недостаток, несовершенство, что оно не имеет отдельной природы, а является лишь тем, чего не хватает определенной природе, чтобы быть совершенной. Такого метафизического ответа, как замечает Лосский, вполне достаточно, чтобы побороть манихейцев, однако такой ответ бессилен против реальности присутствующего и действующего в мире зла [8, с. 63].

Несомненно, нельзя делать широких обобщений на основании одной-единственной фразы Достоевского о «сосуществовании добра и зла». Речь идет о том, чтобы отметить эту идею и сопоставить ее с другими. Вникая в творчество Достоевского, можно было бы сделать рискованное предположение, что писатель все же не был дуалистом, и у него тоже можно найти своеобразно выраженную метафизическую теорию зла как нехватки добра.

2. Бунт против Бога – главная причина зла

Исследуя творчество Достоевского, видим, что проблема зла неотделима от проблемы добра. А поскольку основой добра является Бог, то можно сделать вывод: разрушение этого фундамента, основы добра, является главной причиной появления зла. Нехватка Бога имеет слишком далеко идущие последствия. «Разрушение в человечестве идеи Бога», о котором говорит тайный гость Ивана Карамазова [3], происходит по-разному. Начинается с того, что затираются Божьи следы в человеке и в мире, что приводит к безверию и отрицанию Бога и вечной жизни. Следствием этого является пустота и небытие, то есть зло.

Говорить о нехватке чего-либо можно лишь после предварительного представления действительности, в которой бы этот недостаток появился. Достоевский принадлежал к эпохе, в которой основное внимание было приковано к антропологической проблематике, а потому проблему зла он ставит в свете библейского повествования о падении человека [10]. Этим самым он ставит человека на плоскость его отношений с Богом. В этой перспективе источник зла, как видно из многих произведений писателя, идентифицируется с затмением Божьего образа в человеке, с отвержением Бога и идеи бессмертия души, с утратой веры и деянием дьявола.

Бог, который является для Достоевского фундаментом добра, не мог создать зла. Каждое из Божьих творений было оценено как «хорошо». А вершиной творения был человек. Согласно богословским воззрениям, антропология в своем теологическом измерении начинается в раю, когда Бог создал человека «по своему образу и подобию» (Быт. 1, 27). Достоевский, очевидно, опирался на этот текст Библии и именно из него черпал вдохновение, ведь он не раз говорит о человеке, созданном «по образу и подобию Божию»: свободным сердцем человек должен был выносить решение о добре и зле, имея перед собой лишь образ Божий [3, с. 320]. Для православия, как подчеркивает прот. Вадим Леонов, основой антропологии является собственно этот божественный элемент человеческой природы: образ Божий [11, с. 66]. Идея Божьего образа в человеке – это основа для определения природы человека и его особого достоинства как личности.

Человек является отражением абсолютного существования личного Бога. Это отражено в особо подчеркиваемом аспекте богословия – идее о даровании человеку души и о первенстве духовного начала в человеке. Человек был создан Богом по Его образу и подобию, является особым бытием, которое отличается от всех других творений тем, что в нем есть «дух Божий». Благодаря душе человек имеет возможность соединиться с трансцендентным. Душа является элементом, который выделяет человеческое бытие среди всего сущего, объединяет его с иным, невидимым миром, делает причастным к этому миру вследствие самой своей структуры бытия, «сформированного по образу». Индивидуальная человеческая душа рассматривается как носитель печати Божьего образа в человеке, так как она наделена тремя главными атрибутами, характеризующими Самого Бога: разумом, свободой выбора и независимостью [11, с. 99].

Благодаря этому духовному элементу, общему для человека и Бога, человеку присуща высшая способность познания, в том числе и способность к познанию Бога, а также свобода и ответственность, то есть все то, что определяет человека как человека. Такой подход к человеку показывает, насколько он «родственен» с Богом, – он принимает участие в его существовании, а также способен общаться с Ним [12, с. 163 – 164].

Православие понимает благодать как деяние Божие, помогающее человеку соединиться с Творцом. Как отражение Бога, человек тяготеет к нему всей своей природой и должен следовать нему также и своим поведением. Это соответствует врожденной человеческой направленности на добро, обусловленной изначально доброй природой человека. Ведь одним из элементов этой природы является врожденное нравственное чувство – совесть, или способность различать добро и зло.

Итак, человек выходит из рук Творца как «живая душа», а это значит: человек сам есть душа и сам есть тело. Душа человека, этот нематериальный элемент в нем, является основанием говорить о своеобразном бессмертии человека. Из праха и духа был создан человек, образ Божий, ведь и в первом, и во втором царит духовная природа. Итак, имея свойства земли (праха), человек привязан к жизни здесь, на земле, а как божественная частица, он носит в себе стремление к будущей жизни. Для Достоевского образ человека находит свою полноту лишь в перспективе трансценденции, которая представляет тайну человеческого существования.

В творчестве Достоевского используется термин «богообразие», писатель как бы настаивает на этом Божьем образе в человеке. Иногда автор использует другой термин – «благообразие», который больше подчеркивает присутствие благодати в человеке. Прилагательное «благообразный» означает лицо доброе, радостное, побеждающее в себе зло, черпающее радость из веры в Бога и пребывания в единстве с Ним. Наконец, Достоевский использует также и термин «благолепие», в который вкладывает то же содержание. Этот термин использует, в частности, старец Зосима из «Братьев Карамазовых», когда хочет напомнить людям об их ответственности за сохранение в себе чистого Божьего образа: «Смотри за собой, чтоб образ твой был благолепен» [3, с. 399].

Можно сказать, что значение этих слов для русского писателя является комплементарным. Когда в человеке сияет образ Божий, то и сам он излучает Бога, безмолвно говорит о Нем. То есть он представляет духовную красоту, которая, по сути, указывает на его Создателя. Пребывание в раю, созерцание Бога лицом к лицу было для первых людей неустанным общением образа с Прототипом. Грех повлек разрыв между человеком и Богом. Через грех человек пошел вопреки своему Прототипу и потерял возможность отражать в себе образ Бога. Грех не дает ему возможности быть настоящей «иконой Бога», однако он все же испытывает тоску по утерянному первоначальному состоянию. Так вследствие греха на месте «благообразия» появляется «безобразие». И здесь речь идет о чем-то большем, чем обычная игра слов – когда человек из-за непослушания Богу деформировал Божье подобие в себе, он начал проповедовать уже не Бога, а «безобразность».

Исчезновение Божьего образа в человеке, которое становится своеобразным источником зла, связано с бунтом человека против Бога. Бунт означает отвержение благодати. В творчестве Достоевского проблема разрушения заложенного в человеке Божьего образа тесно связана с атеизмом. В этом контексте понятнее становится эпизод с уничтожением икон Петром Верховенским в «Бесах» и Федором Карамазовым в «Братьях Карамазовых». Это значимый символизм, который использует автор, чтобы показать уничтожение Божьего образа в своих героях. Не может быть «живой иконой» Бога тот, кто смеется над Богом и, уподобившись библейскому дураку, говорит в сердце своем, что Бога нет (Пс. 14, 1) [3, с. 52].

3. Проблема неверия в Бога

С проблемой затмения образа Божьего в человеке связана и проблема неверия. Вера – это основной ответ человека на любовь Творца. В вере человек выражает свою принадлежность к Богу, которая должна отражаться во всех аспектах его жизни. Когда человек верит, он остается «живой иконой» Бога, потому что благодаря вере осуществляется постоянная связь образа с Первообразом. Вера рассматривается Достоевским как ценность, как нечто хорошее само по себе, а ее разрушение – как источник зла. Достоевский однозначно подчеркнул это, когда писал А. Благонравову, что причину всевозможного зла он видит в безверии [6].

Явление утраты веры в Бога Ф.М. Достоевский мог легко заметить в России XIX в., когда революционеры выступали с лозунгами: «Закрывайте церкви, отвергайте Бога, разрывайте супругов, не чтите наследственных прав, хватайтесь за ножи ...» [13, с. 256]. Однако важнейшей их задачей было собственное разрушение веры в Бога. И поэтому тайный собеседник Ивана Карамазова, который явился в образе одетого в черное одеяние джентльмена, подчеркивал: «ничего не надо разрушать, надо только разрушить в человечестве идею Бога, с этого стоит начать! ...» [3, с. 98]. А уже тогда рухнет все остальное и прежде старая мораль – и появится «все новое», то есть «новые боги» и «новая мораль».

Чтобы представить эту драму неверия, Достоевский проводит «эксперимент методологического сомнения». Он хочет «проверить», как выглядела бы жизнь человека, если бы не было Бога. Результаты этого эксперимента, как оказалось, будут трагичны для самого человека, потому что «когда нет Бога – тогда все разрешено» [3, с. 296]. Типичным примером восставшего против Бога и сотворенного Богом мира является Иван Карамазов. Поколение, к которому он принадлежит, неустанно говорит на «всемирные темы»: «Есть ли Бог? Есть ли бессмертие? А те, что в Бога не веруют ... о социализме, анархизме, о перемене человечества по новым стандартам» [3, с. 263]. Для Достоевского это та самая

проблематика, только с другого конца, когда от решения проблемы теодицеи зависит принятие или отвержение Божьего мира.

Иван Карамазов, человек религиозного кризиса, решает проблему существования Бога так: «Я уже давно решил не думать о том, человек ли создал Бога или Бог человека» [3, с. 264]. Соответственно, Бога он принимает просто и искренне, верит в порядок и смысл жизни, верит в вечную гармонию, однако не принимает созданного Богом мира из-за того, что в нем возможно страдания невинных [3, с. 264 – 265]. Его бунт против мира превращается в результате в бунт против Бога, а это, очевидно, и приводит его к неверию.

Иван Карамазов готов разделить позицию Вольтера: «Если бы Бога не существовало, его надо было бы придумать». Он действительно соглашается с тем, что человек придумал Бога. Он считает, что не было бы чем-то необычным и странным обнаружить, что Бог действительно существует. И если что-то на самом деле удивляет, то лишь то, что «такое мнение, мысль о непременности Бога, могла родиться в голове такой жестокой и злой скотины, которой является человек, ведь эта мысль такая святая, трогательная и мудрая, что это делает человеку честь» [3, с. 264]. Зато мир, созданный Богом, Иван Карамазов называет «евклидовой глупостью» и безрассудством. Достоевский вкладывает в уста Ивана Карамазова такие аргументы против созданного Богом мира, которые в действительности нападают на идею Божества и ведут к отрицанию существования Бога. Если Бог добрый и всемогущий, то Он должен был создать добрый, а не злой мир, в котором действовали бы принципы гармонии и любви. А как может быть добрым Бог, предписывающий малым невиновным детям платить цену страданий за возвращение к гармонии? Невозможно, следовательно, верить в такого Бога. Эта проблема особенно ярко вырисовывается в «Бесах», произведении, переполненном символами и названном С. Булгаковым «русской трагедией». Для Достоевского, объясняет Булгаков, российская трагедия является религиозной трагедией – трагедией веры и неверия [14, с. 3].

Идеологическая борьба веры и неверия, присущая «Бесам», нашла отражение во встрече двух персонажей – атеиста Ставрогина и мистика Тихона. Зайдя к монаху, Ставрогин рассказывает, что ночью у него бывают своеобразные галлюцинации: иногда он видит или ощущает около себя присутствие какого-то злого духа, разумного существа, которое смеется над ним, является ему под видом разных людей, имеющих разные характеры, однако это всегда одно и то же существо, и от появления его всегда окутывает злость. Рассказ Ставрогина заканчивается внятной декларацией: «Признаю, отче, всерьез и сознательно, что верую в дьявола как личность, а не аллегорию» [13, с. 638 – 639]. Этот герой верит в дьявола, однако не верит в Бога, потому что его ум отрицает веру в Бога.

Оказывается, злом является не только неверие, но и вообще равнодушие человека. Старец Тихон напоминает об этом Ставрогину, цитируя Библию [13, с. 640]. Именно равнодушие не дает Ставрогину открыться ни Богу, ни человеку, не дает ему сделать выбор между добром и злом. В результате, как добро, так и зло имеют для него одинаковую стоимость и одинаковую притягательную силу. Полный духовный упадок этого героя проявляется в исповеди, которую он записал и отдал Тихону. Это исповедь без сожаления, исповедь, после которой человек не ожидает прощения. Такая исповедь – это выражение того, насколько сильно Ставрогин находится во власти зла. Ощущение внутренней пустоты доведет его до отрицания Бога и собственного «я», когда Ставрогин совершает кощунственное надругательство над крестом, ломая его в руках. Это подтверждение его духовной смерти и предсказание еще большего преступления.

Герои Достоевского часто испытывают внутренний императив показать свидетельства своего неверия. Загадкой является, почему Кириллов («Бесы»), который не раз доказывал свое благородство и доброту, не верит в Бога. Проблема Бога, как он сам говорил, была для него «жизненной проблемой». От нее зависело его «жить» или «не жить». Долгие бессонные ночи шли в поисках ее развязки. Кириллов выразил это так: «Каждый думает раз об одном, а через минуту уже что-то другое. А я не могу ни о чем другом. Всю жизнь об одном. Бог был для меня мучением на протяжении всей жизни» [13, с. 111]. Поиски и долгие размышления ведут к «внутреннему долгу», управляемый которым Кириллов декларирует свое неверие: «Я имею обязанность дать показания моего неверия. Нет для меня высшей идеи, чем та, что Бога нет. Свидетельствует об этом вся история человечества. Человек ничего другого не делал, только постоянно выдумывал себе бога, чтобы мочь жить и не отбирать себе жизнь. В этом содержится вся прежняя история человечества. Я первый в истории мира не хочу выдумывать Бога. Пусть все об этом узнают раз и навсегда... Я обязан поверить, что не верю» [13, с. 575].

Презентуя свою теорию вымышленного Бога, которая рождается на почве болезненного страха перед смертью, Кириллов сомневается в Том, «кого нет, однако есть». Он также утверждает, что историю человечества будут делить на две эпохи: «от гориллы до уничтожения Бога и от уничтожения Бога до... физического преобразования земли и человека» [13, с. 112]. Выводом из его «теологических» размышлений является антропотеизм – единственный способ побороть «мишуру», в которую попал человек. Отвергая Бога, человек убивает самого себя. «Кто сумеет убить себя, тот бог», – говорит Кириллов [13, с. 112].

4. Преступность как следствие отступления от Бога

Отступает от Бога также и Раскольников («Преступление и наказание»), человек мыслящий и чувствительный, который, как и подобало молодому разночинцу 60-х годов XIX века, считает себя атеистом. Евангелие он бросил еще в школьные годы. Мысль о молитве кажется ему смешной, а религиозность своей матери он просто терпит. Вера Сони беспокоит его как возможный признак безумия. Мотивы его неверия можно свести к двум самым главным: это «разные незрелые идеи», которые теоретически подрывают религию, а также нищета, которая заставляет его, как и Екатерину Мармеладову, усомниться в Божьем Провидении.

Однако позиция Раскольникова относительно веры неоднозначна. Он, как и многие другие герои Достоевского, в духовном плане всегда находится на перепутье. После совершенного преступления в разговоре с Порфирием он признает, что верует в Бога. Он отвечает «да», когда Порфирий спрашивает его о вере в Новый Иерусалим, в Бога, в воскрешение Лазаря. Однако в следующий раз он высказывает сомнение: «А может Бога вообще нет?» [15, с. 295]. От этого вопроса лишь шаг к «вседозволенности». Странно также, что признание веры в Бога не связано у Раскольникова с верой в будущую жизнь, ведь для Достоевского одно и второе было нераздельно целым. По мнению писателя, моральная идея всегда вырастала из мистических идей, из убеждения, что человек вечен, а не просто земное животное, что он связан с другими мирами и с вечностью [2, Т. 2, с. 94]. Поэтому, если разрушить в человечестве веру в бессмертие, это приведет к полному исчезновению любви. Исчезнет вся живая сила, позволяющая продлевать жизнь. Мало того, не будет уже ничего неморального, все будет разрешено, даже убийство человека. Весь естественный нравственный закон должен был бы измениться в направлении, противоположном религиозному; эгоизм и преступления должны быть разрешены человеку, даже признаны верным, самым умным и почти благородным выходом [3, с. 78]. Ища причины зла в плоскости отношений человека с Богом, следует помнить, что в произведениях Достоевского доминирует Бог, воплощенный в Иисусе Христе. Поэтому с отвержением Христа связан еще один аспект: отказ принять правду о человеческой греховности. Для человека, у которого нет ни веры, ни надежды, осознать свою греховность – это слишком большой груз. Неприятие этой истины не означает, что она автоматически исчезает из жизни человека. Как раз наоборот, она составляет основание для распространения зла в мире. Человек начинает оправдывать собственное греховное положение, перебрасывая груз вины на других. О последствиях этого рассказывает старец Зосима: «Перебрасывая свою лень и бессилие на других, в итоге облечешься в сатанинскую гордыню и против Бога выступишь. А про сатанинскую гордыню я так думаю: нам сложно ее на земле понять, поэтому так легко нам ошибиться, впасть в грех, к тому же думая, что делаем что-то большое и красивое» [3, с. 359 – 360].

Подводя итог, отметим, что для Достоевского худшее зло связано с неверием и отвержением Бога. Это главные источники зла, которых нельзя понять, не принимая во внимание свободу воли человека. Ведь именно благодаря свободе воли существует возможность выбора наибольшего добра или отказа от него. Зло обусловлено волей созданного Богом человека. Это бунт против Бога. Итак, в поисках корней зла человек должен, прежде всего, заглянуть в глубину самого себя и осознать, что корень морального зла – в добровольном отказе от Бога через грех. Отвращение от Бога вызывает дезориентацию человека, который, следовательно, легко поддается силам зла. Все остальное – производное от этого.

Библиографический список

1. Домусчи С.А. Проблема теодицеи в истории философии и православном богословии. *Евразия: духовные традиции народов*. 2012; № 1: 230 – 251.
2. Достоевский Ф.М. *Дневник писателя*: в 2 т. Москва, 2011; Т. 1, Т. 2.
3. Достоевский Ф.М. *Братья Карамазовы*. Москва: Дрофа, 2003.
4. Чернова Г.Р., Буленкова М.Е. Представление русских православных философов о добре и зле. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2016; № 2 (244): 105 – 115.
5. Лосский Н.О. *Бог и мировое зло*. Москва, 1994.
6. Достоевский Ф.М. *Собрание сочинений*: в 15 т. Санкт-Петербург, 1996; Том 15.
7. Нагевичене В.Л., *Пивоваров Д.В. Целостный человек (христианская традиция)*: монография. Екатеринбург, 2005.
8. Лосский Н.О. *Бог и мировое зло*. Москва, 1994.
9. Носов Д.М. Очевидное зло? Неочевидное благо? *Вопросы философии*. 2015; № 11: 187 – 198.
10. Валеева Г.В. Проблема добра и зла в творчестве Ф.М. Достоевского. *Гуманитарные ведомости ТГПУ*. 2017; № 3 (23): 49 – 54.
11. Леонов В. *Основы православной антропологии*: учебное пособие. Москва, 2013.
12. Бучма Ю.Ю. Современная православная антропология о духовной миссии человека. *Вопросы социальной теории*. 2018; Т. X.: 157 – 165.
13. Достоевский Ф.М. *Бесы*. Москва, 2008.
14. Булгаков С.Н. *Тихие думы*. Москва, 2018.
15. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Москва, 2008.

References

1. Domuschi S.A. Problema teodicei v istorii filosofii i pravoslavnom bogoslovii. *Evraziya: duhovnye tradicii narodov*. 2012; № 1: 230 – 251.
2. Dostoevskij F.M. *Dnevnik pisatelya*: v 2 t. Moskva, 2011; T. 1, T. 2.
3. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy*. Moskva: Drofa, 2003.
4. Chernova G.R., Bulenkova M.E. Predstavlenie russkih pravoslavnyh filosofov o dobre i zle. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obschestvennye nauki.* 2016; № 2 (244): 105 – 115.
5. Losskij N.O. *Bog i mirovoe zlo*. Moskva, 1994.
6. Dostoevskij F.M. *Sobranie sochinenij*: v 15 t. Sankt-Peterburg, 1996; Tom 15.
7. Nagevichene V.L., *Pivovarov D.V. Celostnyj chelovek (hristianskaya tradiciya):* monografiya. Ekaterinburg, 2005.
8. Losskij N.O. *Bog i mirovoe zlo*. Moskva, 1994.
9. Nosov D.M. Ochevidnoe zlo? Neochevidnoe blago? *Voprosy filosofii*. 2015; № 11: 187 – 198.
10. Valeeva G.V. Problema dobra i zla v tvorchestve F.M. Dostoevskogo. *Gumanitarnye vedomosti TGPU*. 2017; № 3 (23): 49 – 54.
11. Leonov V. *Osnovy pravoslavnoj antropologii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
12. Buchma Yu.Yu. Sovremennaya pravoslavnaya antropologiya o duhovnoj missii cheloveka. *Voprosy social'noj teorii*. 2018; T. X.: 157 – 165.
13. Dostoevskij F.M. *Besy*. Moskva, 2008.
14. Bulgakov S.N. *Tihie dumy*. Moskva, 2018.
15. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 30.06.20

УДК 070.091 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00791

Tugova L.N., *senior lecturer, Department of Literature and Journalism, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: E-mail: t.lelika@mail.ru*
Bidzhiyeva Z.S.-M., *senior lecturer, Department of Literature and Journalism, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: z.s-m@mail.ru*
Ordokova A.Yu., *senior lecturer, Department of Literature and Journalism, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: E-mail: a.ordokova@mail.ru*

THE ERA OF THE RUSSIAN ENLIGHTENMENT AND THE FORMATION OF RUSSIAN JOURNALISM. The paper examines history of forming and development of Russian journalism in the context of the Russian Enlightenment. Russian journalism, as a component of Russian literature, has an interesting and ambiguous history of formation. It was an important stage in the formation of spiritual culture and national consciousness of Russian society. Thanks to the reforms of Peter I, a periodical press appeared – the first newspaper "Vedomosti", which was followed by the publication of satirical magazines Sumarokov, Novikov, Chulkov, Krylov, and others. Journalism of the XVIII century was represented by popular science and literary publications. A special role in the formation of public consciousness was played by progressive satirical journalism, which indicated its irreconcilable attitude to the monarchy and the arbitrariness of officials and serfs. Journalism of Russian Enlightenment was based on the principles of citizenship, morality and humanism.

Key words: **newspaper, magazine, journalism, publisher, culture, correspondent, popular science, Peter I, press, style, age of Enlightenment, Sumarokov, Novikov, Chulkov, Krylov, "All sorts of things", "Both this and that", "Neither this nor that", "Mixture", "Drone", "Hell's mail".**

Л.Н. Тугова, *доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: t.lelika@mail.ru*
З.С.-М. Биджиева, *доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: z.s-m@mail.ru*
А.Ю. Ордокова, *доц., Институт филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: a.ordokova@mail.ru*

ЭПОХА РОССИЙСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ РУССКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

В данной статье рассматривается история становления и развития русской журналистики в контексте российского Просвещения. Русская журналистика как составляющая часть русской словесности имеет интересную и неоднозначную историю становления. Она явилась важным этапом в формировании духовной культуры и национального самосознания российского общества. Благодаря реформам Петра I появляется периодическая печать – первая газета «Ведомости», вслед за которой начинают издаваться сатирические журналы Сумарокова, Новикова, Чулкова, Крылова и др. Также журналистика XVIII века была представлена и научно-популярными, и литературными изданиями. Особую роль в формировании общественного сознания сыграла прогрессивная сатирическая журналистика, обозначившая своё непримиримое отношение к монархии и произволу чиновников и крепостников. Журналистика русского Просвещения была основана на принципах гражданственности, нравственности и гуманизма.

Ключевые слова: **газета, журнал, журналистика, издатель, культура, корреспондент, научно-популярный, Петр I, пресса, стиль, эпоха Просвещения, Сумароков, Новиков, Чулков, Крылов, «Всякая всячина», «И то, и сё», «Ни то, ни сё», «Смесь», «Трутень», «Адская почта».**

Вторая половина XVIII века в историческом процессе Отечества – время русского Просвещения. Это время стремительного развития науки, искусства и журналистики. Ключевой фигурой этого исторического периода становится Екатерина II, оказавшая значительное влияние на развитие и поддержку науки и культуры.

Также императрица очень заботилась о формировании имиджа России как передового европейского государства перед мировым сообществом и в этом деле очень рассчитывала на поддержку прессы.

Рассматривая этот вопрос, имеет смысл отметить, что в отличие от западных культур, в России новые идеи не только не были приняты обществом, но были этим обществом восприняты настороженно. Особенно дворянство России сопротивлялось критике крепостного права, но, несмотря на это сопротивление, восстание Емельяна Пугачёва и события, произошедшие во время Великой французской революции, стали поводом для возникновения определённых иллюзий, связанных с предстоящими переменами в обществе, и оказали на российское общество определённое влияние [1 – 9].

Впервые идеи Просвещения появились в России ещё в эпоху Петра I, который после возвращения из Европы со своими сподвижниками перенёс эти идеи на российскую землю. Перенесённые Петром идеи нашли благодатную почву в лице русских деятелях, среди которых следует назвать Феофана Прокоповича, который пропагандировал эти идеи в своих проповедях. Эти идеи нашли отражение в сатирах Антиоха Кантемира и историографии Василия Татищева [7, с. 584].

Можно считать, что журналистика в Российской империи возникла искусственно, хотя бы по той причине, что она была введена «сверху» на основании указа Петра I. Сделано это было для распространения посредством газет реформ царя.

Поэтому журналистика как таковая, которую можно назвать полноценной, появилась в России только в XVIII веке. И до того, как появились «Ведомости» эпохи Петра, в российском государстве газетных органов не было.

Следует, однако, отметить, что в XVII веке на протяжении восьмидесяти лет издавалась рукописная газета «Вести-Куранты». Впервые газета появилась в 1600 г., а уже в 1621 г. она стала периодической, и только в 1702 – превратилась в «Ведомости» Петра.

Постоянного названия у газеты не было, поэтому вместо него применялось название, говорящее о её содержании. Например, «Перевод с вестовой немецкой тетрати, что деялося во Устреи и в Польше, и в Шлежи и в Францовской и

в Голанской и в Агленской и в Ыталянской и в Угорской земле, и в ыних местях нынешнего году февраля с первого числа» [8, с. 348].

Газета существовала и в период царствования Михаила Фёдоровича, и Алексея Михайловича. Пётр использовал журналистику для пропагандирования своей деятельности. Поэтому в декабре 1702 года им был подписан указ об издании «Ведомостей», а уже с января 1703 года она стала регулярно издаваться как «Ведомости о военных и иных делах, достойных знаний и памяти» [6, с. 348].

После основания Санкт-Петербурга газета стала попеременно печататься и в новой столице, и в Москве. Одним из первых редакторов издания стал Федор Поликарпов-Орлов – директор Московского печатного двора. В редактировании газеты принимал активное участие и сам император, который был также и автором многих её материалов [1, с. 185].

Основными особенностями этой газеты было то, что она не имела постоянного названия и тиража. Не отличалась постоянством и периодичность издания, которая колебалась от 46 выпусков в 1705 году до одного в 1718 году. В 1720 году в штате газеты появился свой репортёр – Яков Стасевич, который кроме сообщений об ассамблеях, празднествах и гуляниях информировал читателей и об экономических успехах.

Разумеется, в это время не было никаких журналов, но уже в «Ведомостях» просматривались зародыши таких печатных органов, поскольку уже в то время публиковались отчеты, корреспонденции, заметки и информация. При широкой тематике выступлений, которая охватывала и политические новости, и описывала, например, устройство лодки, качество печати было низкое. В 1727 году, спустя время после смерти Петра I, она временно перестала издаваться.

В 1725 году была основана Российская академия наук. Именно ей была уготована роль центра науки и культуры России. В 1727 году при академии стала выходить газета – «Санкт-Петербургские Ведомости». Она издавалась до 1917 года, а в 1991 году её преемницей стала газета «Ленинградская правда».

«Санкт-Петербургские Ведомости» выходили на регулярной основе. С 1727 года – еженедельно, а начиная с 1728 года – два раза в неделю. Тираж газеты доходил до 4 тысяч штук. В газете стали использоваться такие жанры журналистики, как письма, зарисовки, информационные заметки, репортаж. Материалы, помещённые в газете, нередко представляли собой перепечатку из иностранных изданий. Через какое-то время к газете стало издаваться приложение, выполнявшее в какой-то мере функцию словаря или глоссария.

Перед издателями и редакторами газеты стоял вопрос о том, каким образом подключить российскую аудиторию к системе научных и социально-культурных ценностей, которые сложились в Европе. Для этого вместе с газетой стало издаваться своеобразное приложение к ней, представляющее собой словарь или «лексикон». Вскоре приложение стало существовать как первый российский ежемесячный журнал «Исторические, генеалогические и географические примечания». На страницах приложения печатались научно-популярные статьи, стихи и другие материалы.

Изначально журнал появлялся раз в месяц, а через год он уже издавался к каждому номеру газеты. В основном публиковались научно-популярные статьи, тематика которых была весьма разноплановая. Редактором был Миллер.

Журнал был закрыт в 1742 году, и до января 1755 года журналов в России не было. В это время был только один печатный орган – всё те же «Ведомости», который был чисто официальным и информационным.

В 1755 году был основан и открыт Московский университет, а при нём – типография, где с 26 апреля стала выходить газета «Московские ведомости». Газета стала органом Московского университета, а в январе 1755 года практически вместе с основанием университета появился «Ежемесячный журнал к пользе и увеселению служащие». Именно этот журнал стал логическим продолжением «Примечаний».

«Московские ведомости» стали выходить на основании указа Елизаветы Петровны и были приурочены к двум датам – 14-й годовщине коронации императрицы и первой годовщине открытия университета. Первыми редакторами газеты были профессор словесности А.А. Барсов и профессор словесности Н.Н. Поповский (ученик М.В. Ломоносова).

В 1779 – 1789 годах типографию Московского университета и «Московские ведомости» арендовал Г.И. Новиков, которому удалось вдохнуть в издание новую жизнь. В этот период газета выходила тиражом 600 экземпляров, а материал размещался на восьми страницах.

На страницах газеты нашла отражение вся университетская жизнь – от работы профессорско-преподавательского состава до учёбы студенчества. Также газета представляла публикации государственного и социального значения.

На протяжении 1790 – 1810 годов приложениями к «Московским ведомостям» было десять журналов, одним из которых стал и первый журнал в России для детей «Детское чтение для сердца и разума».

На первой страницы издания был помещён двуглавый орёл, который в то время был первым графическим изображением. Официальный раздел в газете был достаточно большой, и это утяжеляло издание, что привело её к постепенному упадку.

С 1755 года по инициативе президента Российской академии наук Разумовского Кирилла Григорьевича стал издаваться «Учёный периодический журнал». Он выполнял те же функции, что и ранее издаваемые «Приложения». Этот журнал должен быть ежемесячным и не публиковать статьи по богословию и всему «касающемуся до веры», не мог журнал публиковать и статьи критические или такие, которыми мог кто-нибудь оскорбиться [2 с. 88]. В журнале могли принимать участие профессиональные литераторы, которые не являлись членами академии.

Главным образом в журнале публиковались переводные материалы, и Ломоносов не принимал участие в его деятельности, поскольку его план журнала был отвергнут противной ему партией Миллера. И всё же невозможно представить развитие русской журналистики без Ломоносова, т.к. именно он в 1754 году создал первый теоретический труд по журналистике «Рассуждение об обязанностях журналистов при изложении ими сочинений, предназначенных для поддержания свободы философии».

Середина XVIII века ознаменовалась новым типом издания, которым являются частные журналы. Формально эти издания не зависели от учреждений российского правительства, поскольку их издавал литератор на правах частного предпринимательства.

Первым из таких изданий была «Трудолюбивая пчела» (1759), принадлежащая А.П. Сумарокову, и выходил этот журнал только в течение названного года. Политическая направленность журнала выражала аппозиционное отношение дворянства к царствующей Елизавете Петровне, и признание великой княгини Екатерины Алексеевны, которая вскоре стала императрицей, что явилось причиной закрытия этого журнала. Тираж журнала был 1 200 экземпляров.

В издании печатались произведения Эразма Роттердамского, Горация, Овидия, Вольтера. В то время современных авторов были опубликованы произведения драматурга Александра Аблесимова, театрального деятеля Ивана Дмитриевского, писателей Андрея Нартова, Николая Матониса, поэтессы Екатерины Сумароковой.

Исследователи этого журнала до сих пор точно не определили, какова природа его названия. Например, исследователь русской журналистики Борис Есин полагает, что читатели журнала и его издатель должны были аналогично названному насекомому собирать всё «полезное и нравоучительное» [3, с. 11].

Проводя сравнение значения слова «пчела» во многих языках, китайский исследователь творчества Сумарокова Юй Хуэйцзюнь интерпретировал название журнала в качестве поощрения и призыва к труду. «Как пчела, собирай знания с каждой странички журнала» [9, с. 18].

Можно сказать, что данный журнал дал определённый толчок развитию целой системы русской периодической печати. Среди журналов того времени следует назвать журналы Н.И. Новикова «Живописец» и «Трутень». Заметный вклад в развитие русской журналистики внесли и Д.И. Фонвизин («Друг честных людей»), И.А. Крылов («Почта духов» и «Зритель»).

Появление таких сатирических журналов определило стиль правления и «вольнодумие» Екатерины II, что, в конечном итоге, привело к формированию настроений не только против дворян, но и против правительства. Как правило, эти журналы выходили еженедельно, а тиражи их были различны и колебались.

Не оставалась в стороне от происходящих процессов и императрица, которая была вдохновителем и автором журнала «Всякая всячина» (1769 – 1770). Этот журнал полемизировал с изданием «Трутень». Журнал «Всякая всячина» редактировался секретарём императрицы Г.В. Козицким, но «в улыбчивом духе» его направляла сама государыня.

Сатирическая журналистика стала неотъемлемой частью общественной жизни России. Журналистика из маловлиятельного и малозаметного фактора культурной жизни, каким она предстала во времена Петра I, превратилась в настоящее явление, которое прочно вошло в сознание российского общества и стало оказывать серьёзное и важное влияние на его жизнь.

На возникновение сатирической журналистики, безусловно, оказала влияние деятельность правительства и проводимая им политика, но в итоге эти журналы стали не только отражением мнения правительства, а постепенно журналистика предстала выразителем взглядов радикально настроенных сил. В результате сатирическая журналистика приобрела в этом направлении особую значимость.

Средства массовой информации XVIII века осуществляли достаточно значимые задачи, которые носили просветительский характер, по той причине, что они были не столько и не только развлекательными изданиями, но время их существования весьма ограничено и не простирается дальше 1769 – 1774 годов. Одновременно они смогли показать, каково реальное положение дел в Российской империи.

Важно отметить, что сатира XVIII века полностью раскрыла тот смысл просветительных мероприятий, которые проводила Екатерина II, и показала одновременно всю их бесполезность бесперспективность.

В 1769 году императрица стала издавать журнал «Всякая всячина», целью которого было поучение и наставление не только читателей, но и журналистов. Екатерина посредством своего журнала пыталась определить, что можно высмеивать, а что – нет. Одним из последствий издания такого рода журналов стало не только достаточно быстрое их закрытие, но и расширение прав цензуры.

Однако во время царствования Екатерины II отношение к типографиям вообще, и к журналистам в частности изменилось. В этом отношении важно, что 1 марта 1771 года был издан указ, который разрешал на территории Российской империи печатать книги иностранных государств, но только на языке этого государства. Такая политика правительства была обусловлена заботой об

отечественной экономике, но уже через пять лет иностранцам было разрешено выпускать книги и на русском языке. При этом такое книгопечатание могло происходить исключительно под присмотром Синода и Российской академии наук.

Продолжилась эта политика тем, что 15 (26) января 1783 года был издан законодательный акт о вольных типографиях, который приравнял производство книг к промышленному производству [4, с. 34].

Завершилась же деятельность императрицы тем, что после Великой французской революции была введена профессия цензора, и 16 (27) сентября 1796 года издан указ о цензуре.

Но начиналось всё с сатирических журналов, которые выражали тенденции, направленные против дворян, но эти тенденции в тех условиях, когда зарождающаяся русская буржуазия была ущемлена, по-другому просто невозможно было ввести в российскую литературу.

К началу выпуска сатирических журналов ситуация в стране вызывала всеобщее неудовольствие. Екатерина должна была объяснить негодующей общественности причины окончания работы комиссии, на которую возлагались определённые надежды, и которая в своё время была представлена самой императрицей. Для этого в 1769 году она начинает издавать сатирический журнал «Всякая всячина». Издание журнала осуществлялось инкогнито.

Уже было отмечено, что журнал «Всякая всячина» издавался статс-секретарём императрицы Григорием Васильевичем Козицким, но непосредственно руководила его изданием сама императрица. Причиной её вступления на поприще журналистики стало стремление контролировать общественное мнение России и влиять на него.

Для того чтобы приступить к выпуску журнала, желающие должны были подать прошение в Академическую комиссию, которая располагала единственной в то время типографией, которая имелась в Петербурге. Имя издателя разрешалось не раскрывать, что дало свои результаты, например, в силу этого нам неизвестно, кто издавал журнал «Смесь».

С 1769 года один за другим стали издаваться журналы сатирической направленности, явно оппозиционные «Всякой всячине». Это журнал М.Д. Чулкова «И то, и сё», журнал В.Г. Рубана «Ни то, ни сё», журнал «Смесь», журнал «Трутень», редактируемый Н. И. Новиковым, и журнал Ф. Эмина «Адская почта, или переписка хромоногого беса с кривым».

Тиражи рассматриваемых журналов были разными. Так, тираж «Всякой всячины» падал. Причинами падения тиража можно считать то, что высказываемые критические замечания, даже в минимальной степени, этому журналу казались опасными или даже злостными, и он старался эти замечания опровергать.

Основным конкурентом и оппонентом официозной «Всякой всячины» стал журнал «Трутень». Тираж этого издания постоянно рос, но, невзирая на это, деятельность журнала была прекращена в апреле 1770 года.

С июля по декабрь 1769 года создавался журнал Федора Эмина «Адская почта, или переписка хромоногого беса с кривым». Автором практически всех материалов, которые публиковались в данном издании, был писатель и переводчик Ф. Эмин, но форма в журнале применялась однообразная – переписка двух бесов. Тем не менее журнал был достаточно популярен и интересен. Причиной этого можно считать сатирический дар автора.

Вызывают особый интерес два материала, в которых он отвечает корреспондентам «Всякой всячины» – Правдолюбову и Добросоветову. В этих материалах автор отбросил те стилистические намёки и приёмы, которые им были созданы ранее и говорит прямым текстом. Можно спорить о том, насколько эти произведения соответствуют художественным достоинствам его прямой речи, защищающей право сатирика изобличать имеющиеся пороки, однако несомненна публицистическая сила этих произведений даже сегодня.

Например, в девятнадцатом номере журнала «Всякая всячина» было опубликовано «Письмо Афиногена Перочинова», которое было направлено против сатиры вообще и против критики в том числе. Афиноген предлагал вообще отказаться от этих жанров, но он сначала пытался образумить литераторов и бороться с критикой.

Многие эту публикацию восприняли как попытку императрицы закрыть «Трутень», поэтому в пятом номере этого журнала был опубликован материал, подписанный Правдолюбовым. В нём автор упрекает своего оппонента в потакании пороку. В этой же публикации Новиков обрушивался на нравы дворян, которые выказывали презрение ко всему русскому и, как бы сказали в XX веке, в космополитизме, но о разночинцах было выражено положительное мнение.

В 1769 году выходил еженедельный журнал «Смесь», редакторство которого точно не установлено. Одни исследователи считают, что им, вероятнее всего, мог быть Федор Эмин. Другие исследователи указывают на тандем Эмина и Новикова.

«Смесь» на своих страницах давала возможность различным сатирическим журналам в полемике друг с другом отстаивать свою точку зрения. Журнал поместил и критикующие «Всякую всячину» материалы, которые не всегда отличались корректностью.

Николай Новиков вел полемику с журналом Екатерины II. Эта полемика развернулась на страницах его журнала – «Трутень». На страницах журнала печаталось много материалов о крепостничестве. Символичен был и эпиграф журнала: «Они работают, а вы их труд ядите» [5, с. 78].

Читательский интерес к «Трутню» определило то, что его взгляды были по-настоящему смелы и злободневны.

«Трутень» и «Всякая всячина» во многом определяли литературно-журнальную ситуацию XVIII века.

Таким образом, многие журналы XVIII века были недолговечны, а две русские газеты носили официальный характер. Как правило, газеты и журналы эпохи Просвещения были стандартными. Они были одинаковы в выборе и подаче информации. Несмотря на несовершенство русских изданий, журналистика, тем не менее, имела большое значение. На тот период она была единственным источником общественной информации. К концу XVIII века сложилась достаточно гибкая система печати, удовлетворяющая потребностям читателя. Но общерусская печать нуждалась еще в значительном совершенствовании.

Библиографический список

1. Татищев В.Н. *История Российская*. Москва, 1964; Т. 4.
2. Шамин С.М. *Куранты XVII столетия: Европейская пресса в России и возникновение русской периодической печати*. Москва; Санкт-Петербург: «Альянс-Архео», 2011.
3. Лисовский Н.М. Санкт-Петербургские ведомости. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона:* в 86 т. (82 т. и 4 доп.). Санкт-Петербург, 1890 – 1907.
4. Балязин В.Н. *Неофициальная история России*. Москва, 2007.
5. Берков П.Н. *История русской журналистики XVIII века*. Москва; Ленинград, 1952.
6. Есин Б.И. *Историй русской журналистики (1703 – 1917)*. Москва: Флинта: Наука, 2000.
7. Юй Хуэйцзюнь. Рецептивная авторская инвенция названия журнала А.П. Сумарокова «Трудолюбивая пчела»: роль читателя. *Гуманитарный вектор*. 2011; № 4.
8. Жирков Г.В. *XVIII век: период перехода от духовной к светской цензуре*. Москва: Аспект Пресс, 2001.
9. Западов А.В. *История русской журналистики XVIII – XIX веков*. Москва, 1973.

References

1. Tatischev V.N. *Istoriya Rossijskaya*. Moskva, 1964; T. 4.
2. Shamin S.M. *Kuranty XVII stoletiya: Evropejskaya pressa v Rossii i vozniknovenie russkoj periodicheskoj pechati*. Moskva; Sankt-Peterburg: «Al'yans-Arheo», 2011.
3. Lisovskij N.M. Sankt-Peterburgskie vedomosti. *`Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona:* v 86 t. (82 t. i 4 dop.). Sankt-Peterburg, 1890 – 1907.
4. Balyazin V.N. *Neoficial'naya istoriya Rossii*. Moskva, 2007.
5. Berkov P.N. *Istoriya russkoj zhurnalistiki XVIII veka*. Moskva; Leningrad, 1952.
6. Esin B.I. *Istorij russkoj zhurnalistiki (1703 – 1917)*. Moskva: Flinta: Nauka, 2000.
7. Yuj Hu`ejczyun'. Receptivnaya avtorskaya invenciya nazvaniya zhurnala A.P. Sumarokova «Trudolyubivaya pchela»: rol' chitatelya. *Gumanitarnyj vektor*. 2011; № 4.
8. Zhirkov G.V. *XVIII vek: period perehoda ot duhovnoj k svetskoj cenzure*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
9. Zapadov A.V. *Istoriya russkoj zhurnalistiki XVIII – XIX vekov*. Moskva, 1973.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 811.351.32 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00792

***Ramazanova M.K.**, postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: maria200975@yandex.ru*

SEMANTICS AND FUNCTIONING OF PARTICLES IN THE LEZGIN LANGUAGE. The article discusses particles of the Lezgin language. The main content of the study is an analysis of the functional-semantic features of particles of the given language.The characteristic features of the particles are distinguished and described in terms of their semantics and functions. The article analyzes the relationship of particles to significant and auxiliary parts of speech. The author gives a generalized description of the formal structure and structure of particles and their origin. It is established that the meaning of the particles of the studied language largely depends

on the context and intonation of Lezgin speech, since most particles in Lezgin have a modal connotation in meaning. The presented material allows to conclude that this problem has been little studied and requires further research.

Key words: **particles, semantics, particle functions, modal connotation in meaning, context.**

***М.К. Рамазанова**, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: maria200975@yandex.ru*

СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЧАСТИЦ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются частицы лезгинского языка. Основное содержание исследования составляет анализ функционально-семантических особенностей частиц данного языка. Выделяются и описываются характерные особенности частиц исследуемого языка с точки зрения их семантики и функции. В статье также подвергаются анализу отношения частиц к знаменательным и служебным частям речи. Автор дает обобщенную характеристику формальному строению и структуре частиц, их происхождению.Установлено, что значение частиц исследуемого языка во многом зависит от контекста и интонации лезгинской речи, поскольку большинство частиц в лезгинском языке имеет модальный оттенок значения. Представленный материал позволяет сделать вывод, что данная проблема малоизучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: **частицы, семантика, функции частиц, модальный оттенок значения, контекст.**

Актуальность темы исследования обусловливается необходимостью расширить имеющиеся научные представления о функционально-семантических особенностях частиц лезгинского языка. Известно, что частицы выполняют в языке особую роль: служат для выражения различных смысловых, модальных и эмоционально-экспрессивных оттенков отдельного слова или целого предложения. При этом они не только повышают информативные возможности этих единиц, но и делают их более точными и выразительными. Неслучайно внимание к частицам в большой степени связывается с проблемой их описания, вызванной сложной структурой семантики служебных слов, присутствием у частиц особого лексического значения, которое осуществляется в полной мере только в контексте, в связи с этим интерес к частицам не угасает.

Лезгинский язык очень богат разнообразными частицами, которые находят в нем такое же широкое применение, как и другие служебные слова. Как и в других родственных языках, частицы в лезгинском языке не могут выступать в качестве самостоятельных членов предложения. Эти неизменяемые служебные слова, придающие различные смысловые оттенки тому или иному знаменательному слову или предложению, характеризуются как особый разряд слов со своими специфическими особенностями.

Между тем нельзя забывать и тот факт, что термин *к1усар* – ‘частицы’, используемый в лезгинской грамматической традиции для обозначения исследуемой части речи, тесно связан с коррелирующим русским термином, созданным, в свою очередь, под влиянием античной терминологии. Как известно, данный термин может употребляться в двух значениях – частном и общем, в связи с чем В.В. Виноградов писал: «Общее понятие «частиц» обнимает все классы так называемых «служебных слов», «формальных» или «частичных» слов. Частицами называются классы таких слов, которые обычно не имеют вполне самостоятельного, реального или материального значения, а вносят главным образом дополнительные оттенки в значения других слов, групп слов, предложений, или же служат для выражения различного рода грамматических (а следовательно, и логических, экспрессивных) отношений» [1, с. 522].

Рассмотрение с подобных позиций частиц лезгинского языка оказывается достаточно плодотворным. В грамматике «Современный лезгинский язык» частицам дается такая характеристика: «Частицы – служебные слова, которые служат для выражения различных смысловых оттенков отдельного слова или же предложения. Большинство частиц в лезгинском языке имеет модальный оттенок в значении. Это очень усложняет семантическую классификацию частиц, потому что одна и та же частица выражает не одно значение, а множество модальных оттенков значения» [2, с. 248].

Как было выше указано, частицы в языке служат для выражения различных смысловых, модальных и эмоционально-экспрессивных оттенков отдельного слова или целого предложения. Однако в лезгинском языке частицы, в отличие от союзов и послелогов, могут заменять целые предложения. *– Вун гьазур яни? – Ваъ (эхь) (‘– Готов ли ты? – Нет (да)’).*

– *Вун ана авайни? – Эхь. – ‘– Ты там был? – Да’.*
– *Вуна къачунани? – Гьун бес. – ‘– Ты купил? – Ну да’.*
– *Ам рази хьанани? – Гьелбетда. ‘– Он согласился? – Да (конечно)’.*

По происхождению частицы в лезгинском языке связаны с самыми различными частями речи. А.Н. Юзбеков делит их на такие группы:

1. К местоимениям восходят указательные частицы. Они образованы от указательных местоимений при помощи компонента *гье: ингье – ‘вот, эта, то’, ангье – ‘вот, то‘, ат1ангье – ‘вон, то, дальнее’. Ингье гила гадни алукьнава (К.М.). – ‘Вот теперь и лето наступило’. Ат1ангье накь за ваз ихтилат авур хуьр. –. ‘Вот село, о котором я вчера тебе говорил’ (А.М.).*

2. С наречиями увязываются частицы *анжах – ‘только’, кьван – ‘ вплоть, до’, саки – ‘почти’, мегер – ‘разве’, мад – ‘еще’* и др. *Дустуниз дустунин къапудал мегер дап1ар жедани? (Е.Э.). – ‘Разве для друга на дверях друга должен быть замок?’ Анжах вун галаз фида зун шегьердиз (А.М.). – ‘Только с тобой пойду я в город’.*

3. К глаголам восходят частицы эхь – ‘да’, ун – ‘да’, ваъ – ‘нет’, т1ун, ша – ‘давай’ и др. *Бес гила лагь т1ун лугьуз жедат1а? (Р.). – ‘ А ну-ка, теперь скажи, если можешь?’ – Вуна к1валахзавани? – Эхь (Р.). – ‘– Ты работаешь? – Да’* [3].

Достаточно продуктивен в лезгинском языке и процесс перехода частиц в другие служебные части речи. Например, частицы путем преобразования в синтаксические средства связи между словами и членами предложения выполняют союзные функции. К ним относятся частицы *хьи, кьван, бес, хьиз*.

Частица *хьи – ‘же’*, сохраняя свою основную функцию частицы, проявляет большую тенденцию к союзному употреблению. *Сик1рез чир хьана хьи, вич жанавурди рекьида (У.) – ‘Лисица узнала, что волк ее убьет’.*

Аналогичную двойственность проявляет и частица *хьиз – ‘как’*. Употребление *хьиз* в функции союза*: Складдин вилик паровоздай пар акъатзавайди хьиз к1уфалай бугъ алахьзавай са колхозчиди гьелеррал къуьл эцигзавай (З.Э.). – ‘Перед складом один колхозник, из уст которого поднимался пар, как из паровоза, ставил зерно на сани’. За вуна кхьей хьиз кхьизва (Р.). – ‘Я тоже пишу так, как писал ты’.*

Употребление *хьиз* в функции частицы: *Ам билбил хьиз рахазва. – ‘Он говорит, как настоящий соловей’. Ам азарлуди хьиз кьекъвезва. – ‘Он ходит, как больной’.*

В учебном пособии «Морфология лезгинского языка» Р.И. Гайдаровым рассматривается строение частиц. Исследователь делит их на две группы: 1) первообразные (простые), которые имеют нерасчлененную на морфы структуру: *ни? – ‘ли? ’, т1а? – ‘ли? ’, т1ун – ‘давай же, же, быстрей же’, ун – ‘ладно, хорошо, добро’, хьи ‘же’, хьи? – ‘а, как же? ’, хьиз – ‘вроде бы’, эхь – ‘да’, ваъ – ‘нет’, гьа – ‘да, же’, гьун – ‘-ка, давай-ка» ’, гьелбетда – ‘конечно’, саки – ‘почти’* и др.

В эту же группу следует включить и некоторые частицы иноязычного происхождения, которые давно усвоены лезгинским языком: *бес – ‘же, а’, къуй – ‘пусть’, мегер – ‘разве, ужель’, хуп1 – ‘как, до чего’;*

2) производные, в составе которых выделяются две или более морфем (корневых или аффиксальных) или же состоят из двух слов: *гьан бес – ‘а как же?’, ангье – ‘вот, вон’, валлагь – ‘ей-богу’, къала – ‘дай, дай-ка’, хуп1ни-хуп1 – ‘вот бы, добро бы’, гьелбетда – ‘пожалуй, конечно’* и др. [4].

Частицы лезгинского языка выполняют формообразующие и словообразующие функции. В формообразовании из частиц в лезгинском языке по существу участвуют только вопросительные : -ни, -т1а, жал, из которых первые две, почти утратив свою лексическую самостоятельность, превратились в словоизменительные аффиксы и пишутся слитно с основами глаголов (*Фенани? – ‘Пошел ли?’. Хтанат1а? – ‘Приехал?*’).

Частицы къуй, ша являются показателями повелительного наклонения: *Къуй куьн бахтлу хьурай (А.К.). – ‘Пусть вы будете счастливы’; Ша чун аниз фин (Я.Я.). – ‘Давай мы туда пойдем’.*

Словообразующие частицы участвуют в формировании неопределенных (*са вуж ят1а-ни, са вуч ят1а-ни*), отрицательных (*сад-ни, кас-ни*) местоимений, собирательных числительных (*вад-ни, кьвед-ни*), наречий (*гзафни-гзаф, эхир-ни-эхир)*.

По семантическому признаку частицы в лезгинском языке делятся на несколько групп: указательные, вопросительные, утвердительные, отрицательные, определительные, усилительные, сравнительные, модальные.

К указательным частицам лезгинского языка относятся: *ингье* – ‘вот’ (по отношению к близкому предмету); *ангье* – ‘вот, вон’ (по отношению к отдаленному предмету), *ат1ангье* – ‘вон’ (по отношению к более отдаленному предмету), *агъангье* – ‘вон внизу’, *винингье* – ‘вон наверху’. Эти частицы указывают на

предметы и явления внешнего мира, выделяют их в потоке речи. Например: *Ингье хуьруьн къерехдив агакьна. (Я.Я.). – 'Вот он дошел до окраины села'. Ангье, ат1а хеб аквазвани?(К.М.). – 'Вон ту овцу видишь?' Ат1ангье! Я гада, ибалди ша кван (А.М.). – 'Вон! Эй, парень, ну-ка сюда идем'.*

К вопросительным частицам относятся -т1а – 'ли', -ни – 'ли', жал – 'ли, неужели', гьаяман – 'а может, а может быть', мегер – 'разве', яраб – 'неужели', ман – 'да', нажеб, гьабажит – 'неужели', ангь – 'а', бес – 'разве, почему', гьагь – 'разве, неужели'. Разнообразие семантических оттенков значений вопросительных частиц проявляется в разнообразии выполняемых ими функций в речи. Например: *Вуна ктабар къачунани? – 'Ты книги купил? Ам хтана жал? – 'Приехал ли он?' Яраб им зи вилерикай карагун я жал?* (З.Э.). *– 'Неужели это мерещится мне?'*

Утвердительные частицы: *эхь* – 'да' (диал. *ав).* Количество утвердительных частиц в лезгинском языке незначительно. Это объясняется тем, что любое предложение, которое не содержит в себе отрицания, выражает утверждение. Частица *эхь* с точки зрения стиля нейтральна. Она употребляется при ответе, подтверждающем правильность мысли, наличие факта или явления. Ею подтверждается согласие на какое-либо настоящее действие или ранее высказанное [2, с. 250]. Очень часто в качестве синонимов частицы *эхь* используются просторечные частицы *ун, агьан,* диалектные *икибаштан, ав,* модальные слова *бес, гьелбетда, белли,* союз *я.* Примеры: *– Эхь, ам зи ктаб я. – 'Да, это моя книга'. – Ваз, накьан докладдин макьсад вуч ят1а, чидани? – Белли, чида, адан метлеб зурбади я* (У.). *– '– Ты понял цель вчерашнего доклада? – Да, понял, его смысл имеет важное значение'. – Яда, вун хтунни хъувунани? – Бес, агакьайвалди к1валах туьк1уьрна хтана зун* (У.). *– 'Эй, ты вернулся? – Да, как только прибыл, все сделал и вернулся'.*

В роли отрицательной частицы в лезгинском языке функционирует частица *ваъ* – 'нет', которая употребляется при отрицательном ответе на вопрос*: Вун к1вализ хъфизвани? – Ваъ (Р.). – 'Ты домой идешь? – Нет'.*

Частица *нет* употребляется также при противопоставлении одного действия или явления другому: *Гзаф къекъвейдавай ваъ, гзаф акурдавай хабар яхъ* (Ф.). – '*Спрашивай не у того, кто много путешествовал, а у того, кто много видел'.*

Для усиления отрицания употребляется также сочетание частиц *гьич и -ни*: *Гьич садни фидач (Р.). – 'Никто не пойдет'.*

Б.Б. Талибов указывает на наличие в лезгинском языке группы определительных частиц, включающей следующие единицы: *кьван* – 'хоть, до, оказывается', *анжах* – 'только, лишь только', *лап гьа* – 'точь-в-точь, именно, как раз, точно', *иллаки* – 'особенно, именно' [5]. Определительные частицы уточняют значение слова или выражения в предложении: *Им лап гьа Магьамед тир (Р.). – 'Это был точно Магомед'; Анжах хер сагъ тахьуни ам сефиларзавай (Н.И.). – 'Только незаживление раны его огорчало'.*

Усилительные частицы. К этой группе относятся частицы гьа – 'же', мад – 'уж', гьич – 'хоть, даже', гьун – 'ну', т1ун – 'же', де – 'ну', ман – 'ну', хьи – 'ведь', эхир – 'ведь, же', гьатта – 'даже'. Частицы гьа – 'же', гьун – 'ну', т1ун – 'же', ман – 'ну', хьи – 'ведь', эхир – 'ведь, же' занимают в предложении постпозицию, частицы гьич – 'хоть, даже', де – 'ну', гьатта – 'даже' препозитивные. Кроме того, данные частицы могут относиться и к отдельному слову, и ко всему высказыванию, придавая ему большую экспрессивность: *Зи жибиндай физвач хьи пул! (Ж.). – 'Не с моего же кармана идут деньги!' Гьеле вири итимриз хабар авайди туш гьа (А.К.). – 'Еще не все мужчины знают же'; Гьич багъри ксарин умудни квачир (А.К.). – 'У родных даже надежды не было'.*

Сравнительными частицами в лезгинском языке являются хьтин – 'такой, как', хьиз – 'как', кьван – 'столь, сколько', ч1ана – 'так, просто так'. Данные частицы указывают на подобную, аналогичную меру признака в данном предмете (лице) в сравнении с другим предметом (лицом): *За авур кьван к1валах вуна авунайт1а, вун мягьтел жедай* (Я.Я.). *– 'Если бы ты сделал столько, сколько я, ты удивился бы'; Ам билбил хьиз рахазва (К.М.). – 'Он, как соловей, говорит'.*

Модальные частицы употребляются в языке для выражения отношения говорящего к действительности, к сведениям, о которых сообщается. По характеру семантики и оттенков смысла, передаваемых модальными частицами, в грамматике «Современный лезгинский язык» выделяют модально-волевые и частицы, выражающие отношение к достоверности явлений действительности [2, с. 249].

К модально-волевым частицам относятся *гьан* – 'ну', *кван* – '-ка', *къуй* – 'пускай', *ша* – 'давай, давай-ка', *жал* – 'же', *ман* – 'да'. Эти частицы, употребляясь вместе со сказуемым, придают предложению разнообразные оттенки значения: повеления, побуждения, приказания, приглашения, возможности, долженствования и т.п.: *Ша чун туьхк1уьн.. – 'Давай помиримся'. Ша чна адаз куьмекин. – 'Давай-ка мы ему поможем'. Туп1ухъ галай тупIал галудна столдал вегь кван (Я.Я.). – 'Сними кольцо с пальца и брось-ка на стол'. Къуй ам пака чи к1вализ атурай (К.М.). – 'Пусть он завтра к нам придет'.*

Модальные частицы, как известно, вносят в речь эмоциональную и другие оценки говорящего, выражают волеизъявление или же устанавливают связи сообщения с другими сообщениями или же с его источниками: *Чна ваз лагьаначирни бес (А.К.). – 'Мы же тебе сказали ведь'. Собранидал рахух гьа! (Я.Я.) – 'На собрании выступи, имей в виду!' Гьан бес, гила чна вуч авурай?(А.К.) – 'Ну же, теперь нам что делать?' Гьун т1ун башламиш куьздач?(А.К.) – 'Давай же, что не начинаете?'.*

Проанализировав примеры с модальными частицами, мы выяснили, что данные частицы по своему семантическому объему обнаруживают различного рода особенности. Так, многие из модальных частиц полисемантичны. Больше других данной особенностью отличаются частицы: *гьа, эхь, бес, валлагь, кьван, хьи, хьиз* и др.

Вследствие отмеченной особенности (многозначность) расширяются синонимические ряды между частицами не только в пределах одной группы, но также между частицами, относящимися к разным группам.

Местоположение частиц лезгинского языка в предложении различно. Одни частицы занимают только препозитивное положение, другие свободны в местоположении, третьи постпозитивны. Для лезгинского языка характерно наличие большого количества постпозитивных частиц.

К препозитивным частицам относятся: *ангье, ат1ангье, ингье, де* и др.: *Ингье ам гьаятдиз гьахь хъувуна (Я.Я.). – 'Вот он во двор зашел'. Ат1ангье чи хуьр (К.М.). – 'Вон наше село'. Де вуч хьанват1а лагь (Я.Я.). – 'Ну скажи, что случилось'.*

Постпозитивными являются *ман, гьа, кьван, эхир* и др.: *Чун галатнава эхир (А.К.). – 'Мы устали же'. Куьтягь хьайила хабар гуда ман (Я.Я.). – 'Когда закончу сообщу да'. Ваз чи адетар чидачни кьван?(Я.Я.) – 'Ты наши обычаи не знаешь ли?'*

Остальные частицы не имеют постоянного места, в зависимости от высказывания могут занимать различные позиции: *белли, мегер, ни, къуй, хьиз, анжах* и др.: *И сирер за анжах са квел ихтибарзава (М.К.). – 'Эти тайны я только вам доверяю'. Анжах вавай заз куьмек гуз жеда (М.К.). – 'Только ты мне можешь помочь'.*

В лезгинском языке функционирует определенное количество частиц, заимствованных из арабского (гьатта – 'даже, вплоть до', иншаллагь – 'если угодно богу', белли – 'пожалуйста, возможно' и др.), азербайджанского (эхир – 'ведь', лап – 'совсем', къуй – 'пусть', мегер – 'разве', тегьер – 'подобно', яни – 'то есть', икибаштан – 'конечно, несомненно') и персидского (бес – 'разве, же', ади – 'совсем', хьи – 'же' и др.) языков.

В ходе исследования было выявлено, что значение частиц во многом зависит от контекста и интонации лезгинской речи, поскольку большинство частиц в лезгинском языке имеет модальный оттенок в значении. Это очень усложняет семантическую классификацию частиц, потому что одна и та же частица выражает не одно значение, а множество модальных оттенков значений. Таким образом, проблема изучения частиц в лезгинском языке представляется еще недостаточно разработанной.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва, 1972.
2. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Современный лезгинский язык*. Махачкала, 2009.
3. Юзбеков А.Н. *Служебные части речи в лезгинском языке*. Махачкала: Дагучпедгиз,1990.
4. Гайдаров Р.И. *Морфология лезгинского языка:* учебное пособие. Махачкала, 1987.
5. Талибов Б.Б., Гаджиев М.М. *Лезгинско-русский словарь*. Махачкала: Советская энциклопедия, 1966.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk*. Moskva, 1972.
2. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Sovremennyj lezginskij yazyk*. Mahachkala, 2009.
3. Yuzbekov A.N. *Sluzhebnye chasti rechi v lezginskom yazyke*. Mahachkala: Daguchpedgiz,1990.
4. Gajdarov R.I. *Morfologiya lezginskogo yazyka:* uchebnoe posobie. Mahachkala, 1987.
5. Talibov B.B., Gadzhiev M.M. *Lezginsko-russkij slovar'*. Mahachkala: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 81.42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00793

***Saltanova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Foreign Languages, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: nsaltan@mail.ru*

COMMUNICATIVE SYNTAX: EXPRESSIVE DIVISION AS THE USE OF POTENTIAL OF THE LANGUAGE SYSTEM, AS PROOF OF PROSPECTS FOR SCIENTIFIC DEVELOPMENT. Despite the certain complexity of its scientific development, communicative syntax is a fascinating field of scientific research, organically connected with many related fields of linguistics and other Humanities. This aspect of sentence research requires a structured approach that is developed by researchers. It is related to a deep understanding of the meaning of the utterance and the possibilities of the language system. The analysis of the exposition of the story of A.S. Pushkin's "Dubrovsky", produced within the framework of this article, is intended to link the actual division of the sentence (including in the aspect of its natural variation) with other elements, aspects of speech, and ultimately – with the deep meaning of Pushkin's work, in connection with the socio-philosophical, cultural, hermeneutical approach. The analysis is intended to further prove the necessity and possibility of a structured approach to multi-dimensional research of the communicative aspect of the sentence.

Key words: **communicative syntax, theme-rema division, theme-rema variation, meaning, socio-philosophical content.**

***Н.Ю. Салтанова**, канд. филол. наук, доц., Институтиностранных языков Московского государственного педагогического университета, г. Москва, E-mail: nsaltan@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНЫЙ СИНТАКСИС: ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ КАК ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ, КАК ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ПЕРСПЕКТИВ НАУЧНОГО РАЗВИТИЯ

Коммуникативный синтаксис, несмотря на определенную сложность его научной разработки, представляет увлекательную область научных исследований, органически связанную со многими смежными областями лингвистики, иных гуманитарных дисциплин. Связанный с глубоким постижением смысла высказывания, возможностей языковой системы как таковой, данный аспект исследования предложения требует структурированного подхода, который разрабатывается исследователями. Анализ экспозиции повести А.С. Пушкина «Дубровский», произведенный в рамках данной статьи, имел целью связать актуальное членение предложения (в том числе в аспекте его естественного варьирования) с другими элементами, аспектами речи, в конечном счете – с глубоким смыслом творчества Пушкина в связи с социально-философским, культурологическим, герменевтическим подходами. Анализ был призван дополнительно доказать необходимость и возможность структурированного подхода к многоплановым исследованиям коммуникативного аспекта предложения.

Ключевые слова: **коммуникативный синтаксис, тема-рематическое членение, тема-рематическое варьирование, смысл, социально-философское содержание**.

На уровне реализации законов коммуникативного синтаксиса – в процессе говорения, порождения текста – устанавливается, в частности, степень информативности каждой из частей предложения. Это становится ясно по ситуации, по контексту (в том числе с учетом интертекста), которые могут быть очень разнообразны, могут разнообразно пониматься – даже если иметь в виду понимание нормативное, в широком смысле. При этом научная основа коммуникативного синтаксиса может показаться размытой, однако исследовать определенные закономерности функционирования предложений с учетом их коммуникативно-смысловых вариантов, конечно, можно. Если иметь в виду категорию выразительности [1, с. 38 – 42], то лучше обратиться к художественным текстам как к текстам, созданным именно по принципу выразительности. Можно, например, обратиться к произведениям А.С. Пушкина как к реалистическому творчеству высокого уровня, остающемуся актуальным как по своей форме, так и по содержанию. Предваряя критику, которая может появиться в связи с актуальностью произведений великого поэта, напомним, что мы находимся на этапе развития русского *литературного* языка, именуемом «от Пушкина до наших дней» [2, с. 122 – 134; 3, с. 20 – 22; 4; 5], кроме того, произведения самого известного русского классика, отражая важные ценности и достижения великой русской литературы, во многом зиждутся на общечеловеческих ценностях, вспомнить о которых в наше время – весьма актуально.

Для анализа мы решили взять вступление к произведению А.С. Пушкина «Дубровский» – до слов «Нечаянный случай все расстроил и переменил» [6], то есть до момента в тексте, когда начинают непосредственно описываться события произведения (которое называют и повестью – в силу небольшого объема, относительно небольшого количества персонажей, неразветвленной сюжетной линии, и романом – в силу поднятых важных социально-психологических проблем; мы будем здесь называть данное произведение повестью).

Вступление к указанному произведению заключается в общем описании характера и привычек «старинного русского барина» Кирилы Петровича Троекурова, событий его жизни до начала развития сюжета. Кроме того, также кратко во вступлении дается биография и характер Андрея Гавриловича Дубровского. В статье «Актуальные вопросы коммуникативного синтаксиса» М.Ю. Егорова [7, с. 116 – 119] указывается, что перспективы развития данного направления учения о синтаксисе связаны с выяснением природы, сущности актуального членения предложения, его места в системе языка; с соотнесением грамматической и коммуникативной структур предложения; актуального членения и предикативности; с необходимостью четкой типологии предложений в рамках коммуникативного и других подходов, то есть с учетом максимального отражения возможностей языка в плане порождения высказывания. В статье также идет речь о том, что в данном контексте были бы весьма интересны сопоставительные, сравнительно-исторические исследования. Автор рассуждает о смежных разделах языкознания, смежных науках: психолингвистике, теории интонации, стилистике, лингвокультурологии, теории коммуникации, гендерологии, герменевтике и др. Важно, что М.Ю. Егоров говорит *о синтаксической синонимии как о формальном выражении возможностей коммуникативного синтаксиса в языке*. Анализ указанного отрывка из повести «Дубровский» *призван показать взаимосвязь между собственно актуальным членением предложения и некоторыми из иных указанных аспектов коммуникативного синтаксиса, тем более что русский язык – очень богатая языковая система, возможности которой в связи законами коммуникативного синтаксиса, отражающего характер образа, позицию автора, атмосферу эпохи, возможности варьирования интонации в случае устной подачи текста, иные возможности очень велики*.

Следует сказать, что художественная речь Пушкина, по крайней мере в прозе, выглядит порой достаточно «сухой», даже «непсихологичной» [8; 9]. Автор как будто максимально просто, «со стороны», описывает ряд событий, ограничиваясь этим. Конечно, это внешний момент, и мы должны отметить, что аристократический вкус Пушкина (скажем об этом в эпоху безвкусицы, утрированных вкусов), его ум литературного гения позволяют порождать тексты весьма и весьма глубокие – отражающие сложную эпоху, показывающие перспективы развития социума, связанные, в конце концов, с общечеловеческой гуманитарной значимостью. *Идиостиль великого художника слова, конечно, интересен с точки зрения реализации в нем возможностей коммуникативного синтаксиса русского языка*.

Попробуем осуществлять лингвистический анализ экспозиции повести «Дубровский» методом «вслед за автором» – это вполне соответствует широкой направленности средств коммуникативно-синтаксической системы. Первое предложение произведения «*Несколько лет тому назад в одном из своих поместий жил старинный русский барин, Кирила Петрович Троекуров*», конечно, носит «новый» характер целиком, однако, более формально (в аспекте коммуникативного синтаксиса категория формальности довольно широка), высказывание здесь можно разделить на две части, при этом вторая часть, начиная со слова «*старинный*», отражает «более новое» – то есть важный смысл первого предложения повести. Первое предложение большого значимого текста, тем более написанного в пушкинской лаконичной и весьма содержательной манере, несет особую нагрузку – выражение «*старинный русский барин*» точно отражает важные характеристики персонажа. Здесь мы наблюдаем соотнесение лексической и синтаксической семантики (одно из перспективных направлений научного развития коммуникативного синтаксиса). Данное выражение отделено от оставшейся части ремы запятой, что показывает грамматическое, интонационное, а значит, и смысловое варьирование, основанное на различных возможностях языка: запятую можно было и не ставить; поставив пунктуационный знак, автор семантически усложнил высказывание, создав элемент уточнения, показав, быть может, типичность подобных людей в России. Следующее предложение «*Его богатство, знатный род и связи давали ему большой вес в губерниях, где находилось его имение*» является весьма классическим: предполагаемая «средняя»

интонация, грамматика высказывания настраивают нас на «автоматическое» восприятие темы как начала, первой части предложения – включающей практически полный список типичных факторов влияния «старинного русского барина». Рематическая часть стандартно-грамматически (с учетом позиции начала) делает акцент на элементе «*давали ему большой вес*». Следующее предложение организовано так же, смысловые акценты традиционно размещаются в рематических частях: «*угождать малейшим его прихотям*», «*трепетали*» (в тематических частях даны субъекты, представляющие элитарное окружение барина); «*принимал знаки подобострастия как надлежащую дань; дом его всегда был полон гостями, готовыми тешить его барскую праздность, разделяя шумные, а иногда и буйные его увеселения*» (в теме – сам Кирила Петрович). Как видим, уже первые предложения пушкинского прозаического текста с учетом вполне стандартных, но от этого не менее глубоких возможностей русского языка позволяют существенно обрисовать образ как главного персонажа, так и его окружения (сразу – поднимая философский вопрос деспотизма, формирующегося всегда только в определенных условиях окружения – с учетом этого просматривается проблематика герменевтики, лингвокультурологии). *Большую роль в речепорождении и ее эффективности в данном случае сыграли возможности русского коммуникативного синтаксиса, используемые А.С. Пушкиным подчеркнуто стандартно*.

Следующее предложение экспозиции «*Никто не дерзал отказываться от его приглашения или в известные дни не являться с должным почтением в село Покровское*» интересно том, что оно «играет» местоположением темы и ремы (также достаточно стандартный прием) и при разном интонационном оформлении (важно, например, для актерской подачи) может по-разному расставить акценты. Причем с учетом абсолютно классического слога Пушкина возможности данной «игры» в предложении налицо, они прозрачно воспринимаются практически любым культурно-нормальным читателем. То есть – при реализации любого из вариантов воспринимаются, по сути, все. Выберем более вероятный (по контексту): «*никто не дерзал*» и «*не являться*» – рематические элементы, находящиеся перед тематическими. Конечно, тема-рематическое, интонационное варьирование в данном случае довольно широко – при этом оно принципиально не выходит за рамки классической манеры. Обратим внимание на лексическую семантику в этом («*не дерзал*») и в предыдущем случае (например, «*знаки подобострастия*», «*надлежащую дань*»). *Отметим соотнесение лексической и синтаксической семантики как важный, широкий прием создания образа Кирилы Петровича в повести «Дубровский»*. До конца первого абзаца указанного произведения тема-рематическое деление предложений остается *стандартным, точно рисуя различные особенности, детали времяпрепровождения Троекурова*. Можно обратить внимание на использование Пушкиным такого пунктуационного знака, как точка с запятой, подчеркивающего почти документальную (в данном случае работающую на глубокий реализм, оформленный лаконично-прекрасно) точность высказываний.

Следующий абзац вступления начинается с большого предложения, первая часть которого в тема-рематическом и иных аспектах организована вполне классически (в рематическую часть здесь попадают варианты времяпрепровождения Троекурова; лексика вроде «*пространных*», «*продолжительных*», «*коих*», с одной стороны, продолжает «официальную» стилистическую линию, с другой стороны – не лишена иронии и драматизма одновременно). Рематический компонент второй части указанного предложения характерен, во-первых, разделением с помощью компонента темы («*и старинные приятели*», «*за исключением одного Андрея Гавриловича Дубровского*» разделены элементом «*не всегда их избегали*»); во-вторых, второй, очень важный компонент ремы, называя, вводя в текст очень необычного персонажа, не отделяется автором запятой, хотя такое отделение было бы более стандартно с точки зрения тенденций русской пунктуации. Заметим, что в предыдущем, параллельном случае полное имя собственное персонажа отделено запятой от именования социально-психологического типа – «старинный русский барин». В первом случае полное именование звучит как выражение статусности, во втором – как неожиданно возникшая дань уважения. Пожалуй, как дань уважения (с полурематическим акцентом, что подчеркивается запятыми, выделяющими распространенное приложение) звучит в следующем предложении элемент темы «*отставной поручик гвардии*»; рема при этом носит подчеркнуто «сухой», материальный, бытовой характер, связанный с довольно низким социальным статусом старшего Дубровского.

Тематический элемент следующего высказывания «*Троекуров, надменный в сношениях с людьми самого высшего звания*» называет уже первого персонажа просто «Троекуров», а в качестве полурематического компонента имеет адъективный оборот, выделенный запятыми и важный не только для характеристики персонажа, но и для завязки сюжета, для социально-философского противопоставления Дубровского и Троекурова, которые, несмотря ни на что, имели потенциал дружбы! Важно, что рематическая часть в данном случае организована подобным параллельным образом: «*Уважал Дубровского несмотря на его смиренное состояние*». Автор избегает здесь слишком выразительной лексики, эпитет «*смиренное*» в этом смысле характерен. Интересно, что оборот с «*несмотря*», добавляющий штрихов к образу бедного соседа, опять не отделен запятой – автор снова выбирает менее стандартный вариант пунктуации, интонации, смыслового деления. Дело, видимо, в том, что он хочет подчеркнуть независимость хорошего отношения к герою от материальных благ, которыми он владеет. При этом рема имеет дополнительный смысловой акцент на данном обороте. *Как мы видим, усложнение синтаксической, тема-рематической подачи служит более сложному смыслу, показу своеобразной важной антитетичности и единства персонажей, что более выразительно смотрится именно на фоне классической организации текста*.

Следующее предложение, как нам кажется, делится на тему и рему довольно нестандартно: «*Некогда / были они товарищами по службе, и Троекуров знал по опыту нетерпеливость и решительность его характера*», хотя, конечно, здесь возможна тема-рематическая игра, намеренно прозрачная, характерная для своеобразно лаконичной пушкинской прозы. Обращает на себя внимание инверсия, выделяющая слово «были» и формирующая интонацию нестандартной тема-рематической подачи, которая служит для отсылки к товарищеским, искренним отношениям персонажей. Следующее намеренно короткое предложение, повествующее о разлуке, в качестве ремы имеет, наоборот, небольшой компонент – «*надолго*», нестандартное коммуникативное членение опять предполагает возможность тема-рематической игры. Если говорить о психологическом, ином смысле противопоставления искренности отношений и долгой разлуке (выраженном в том числе с помощью особенностей коммуникативного членения), то обращает на себя внимание продолжение этой искренности в следующих предложениях, которые организованы примерно так же, как предыдущие – с нестандартным объемом, балансом темы и ремы. В качестве темы здесь выступают практически именования персонажей: «*Дубровский*», «*Кирила Петрович, узнав о том*», снова «*Дубровский*», в качестве рематических элементов – сообщения о том, что Дубровский становится бедным, Кирила Петрович хочет ему помочь, от чего приятель отказывается («*остался беден и независим*»). Следует обратить внимание на то, что имя-отчество «Кирила Петрович» в данном контексте звучит теплее – как, в общем-то, и впоследствии до конца рассматриваемого отрывка. Это сочетание слов будет звучать «строже» только в тех случаях, когда автор будет напоминать о статусе «старинного барина», о его отношении к другим, помимо Андрея Гавриловича, людям.

Следующее предложение в качестве темы, вероятно, имеет выражение «*спустя несколько лет*», естественно выделяемое паузой. Возможно, однако, продление темы с включением слов (и с произнесением без паузы): «*Троекуров, отставной генерал-аншеф*». Также здесь есть тематический компонент «*они*», к которому присоединяется позитивная рематическая информация о продолжении теплых отношений между героями. Далее тема «*с тех пор*» снова призвана подчеркнуть время, не способное уничтожить добрые отношения между своеобразными персонажами, тема, которая также может быть воспринята объемнее с появлением дополнительных смысловых акцентов (варианты – «*они / каждый день /*»). Темой в данном предложении звучит еще «*Кирила Петрович*» – что можно продлить до включения «*отроду не удостоивавший никого своим посещением*»! (Следует обратить внимание на характерную лексему «*отроду*»; предложение повествует о поездках богатого соседа в дом своего приятеля.) *Более сложная организация последних предложений опять служит выражением сложных, при этом хороших отношений между персонажами, отражению закономерностей русской культуры, менталитета; созданию определенных герменевтических «пластов» текста*.

Следующие высказывания, в том числе в плане коммуникативного членения, подчеркивают сходство Дубровского и Троекурова (ровесники, одного сословия, воспитания, характера, наклонностей, судьбы: женились по любви, овдовели, имели по ребенку). Интересная структура, включающая ряды однородных членов (никак не утомляющих), снова предполагает весьма интересное тема-рематическое варьирование: от характерной темы с компонентами «они», «судьба их», «оба», «оба», «у обоих» до тех или иных выразительных распространений. Далее автор вводит образы иных персонажей, именования которых становятся элементами темы следующего высказывания: «*сын*», «*дочь*» – речь идет о детях двух приятелей, с образами которых будет связан особый драматический поворот повести. Еще одним тематическим компонентом здесь является слово «*Троекуров*», присоединяющее рему, включающую адресата предложения богатого соседа – «*Дубровскому*». Само предложение (оформленное как прямая речь – делается грамматический, пунктуационный акцент) также включено в рему и заключается в мысли Троекурова отдать замуж свою дочь Машу за сына Андрея Гавриловича. В лексико-семантическом плане здесь обращают на себя внимание выражения «*коли в твоем Володьке будет путь*» и «*даром, что он гол как сокол*». Значимый ответ старшего Дубровского также (параллельно) оформлен как прямая речь, при этом в плане коммуникативного членения тоже выразителен (предложение можно членить так: тема – «*Андрей Гаврилович*», все остальное – рема). Лексико-семантические акценты здесь тоже есть, они несколько иные: «не жених», «бедной дворяночке», «приказчиком избалованной бабенки».

Следующий, последний абзац экспозиции имеет достаточно пространные предложения, организованные в тема-рематическом плане подобно предыдущим – с весьма лаконичными элементами темы: «*все*» (рема при этом: «*завидовали согласию, царствующему между надменным Троекуровым и бедным его соседом*» и т.д.; речь идет о том, как естественно вел себя старший Дубровский по отношению к приятелю, игнорируя его странности; тему можно рассмотреть и более широко, находя дополнительные акценты, можно не расширять тему, но делать акценты внутри ремы, как это часто делается по крайней мере в случае распространенных высказываний); «*некоторые*» (рема: «*пытались было ему*

подражать и выйти из пределов должного повиновения»); «Кирила Петрович» (рематическое продолжение: «*так их пугнул…*»), «*Дубровский*» (рема: «*один остался вне общего закона*»). Последнее предложение вступления в коммуникативном аспекте делится так: «*Нечаянный случай / все расстроил и переменил*».

Итак, классическая, при этом весьма выразительная речь А.С. Пушкина, помимо лексико-семантических риторических средств, средств чисто синтаксических (заметно более короткое предложение в контексте более распространенных; ряды однородных членов; синтаксический параллелизм; инверсия), умело использует коммуникативные структуры высказываний, в том числе с учетом их возможного варьирования в рамках одного предложения (определенную роль здесь закономерно сыграли тенденции, возможности русской пунктуации). Автор повести «Дубровский» усложняет или упрощает высказывание в аспекте тема-рематической структуры – в зависимости от психологического, социально-философского, культурологического содержания предложения в контексте других предложений. Это естественно, поскольку коммуникативный аспект высказывания весьма тесно связан со сложным смыслом текста, о чем мы говорили в начале нашей статьи, и что определяет потенциал развития коммуникативного синтаксиса и смежных областей [10, с. 107 – 121; 11].

Библиографический список

1. Житкова Н.Ю., Голубева И.В. *Конструкции экспрессивного синтаксиса*. *Достижения науки и образования*. 2018; № 17 (39): 38 – 42.
2. Солганик Г.Я. *Современная языковая ситуация и тенденции развития русского литературного языка*. *Вестник Московского университета*. 2010; № 5: 122 – 134.
3. Морозова А.А. Русский язык: основные этапы формирования и перспективы развития в XXI веке. *Достижения науки и образования*. 2018; № 4 (26): 20 – 22.
4. *История русского литературного языка*: справочные материалы и практикум. Авторы-составители М.Э. Рут, Е.Н. Иванова. Екатеринбург, 2017.
5. Баженова Е. и др. *Русский литературный язык и современность. Понятен ли язык Пушкина современному человеку?* Available at: http://lit.sochisirius.ru/rlya
6. Пушкин А.С. Дубровский. *Библиотека Алексея Комарова*. Available at: https://ilibrary.ru/text/479/p.1/index.html
7. Егоров М.Ю. Актуальные вопросы коммуникативного синтаксиса. *Ярославский педагогический вестник*. 2014; Т. 4, № 12: 116 – 119.
8. Шустрова Т.И. *Психологизм прозы Пушкина*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1985.
9. Петров С.М. Художественная проза Пушкина. А.С. Пушкин. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: ГИХЛ, 1959 – 1962; Т. 5: 613 – 631.
10. Онипенко Н.К. Теория коммуникативной грамматики и проблема системного описания русского синтаксиса. *Русский язык в научном освещении*. 2001; № 2: 107 – 121.
11. Ильенко С.Г. *Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2009.

References

1. Zhitkova N.Yu., Golubeva I.V. *Konstrukcii `ekspressivnogo sintaksisa*. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2018; № 17 (39): 38 – 42.
2. Solganik G.Ya. *Sovremennaya yazykovaya situaciya i tendencii razvitiya russkogo literaturnogo yazyka*. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2010; № 5: 122 – 134.
3. Morozova A.A. Russkij yazyk: osnovnye `etapy formirovaniya i perspektivy razvitiya v XXI veke. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4 (26): 20 – 22.
4. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka*: spravochnye materialy i praktikum. Avtory-sostaviteli M.`E. Rut, E.N. Ivanova. Ekaterinburg, 2017.
5. Bazhenova E. i dr. *Russkij literaturnyj yazyk i sovremennost'. Ponyaten li yazyk Pushkina sovremennomu cheloveku?* Available at: http://lit.sochisirius.ru/rlya
6. Pushkin A.S. Dubrovskij. *Biblioteka Alekseya Komarova*. Available at: https://ilibrary.ru/text/479/p.1/index.html
7. Egorov M.Yu. Aktual'nye voprosy kommunikativnogo sintaksisa. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; T. 4, № 12: 116 – 119.
8. Shustrova T.I. *Psihologizm prozy Pushkina*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1985.
9. Petrov S.M. Hudozhestvennaya proza Pushkina. A.S. Pushkin. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: GIHL, 1959 – 1962; T. 5: 613 – 631.
10. Onipenko N.K. Teoriya kommunikativnoj grammatiki i problema sistemnogo opisaniya russkogo sintaksisa. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2001; № 2: 107 – 121.
11. Il'enko S.G. *Kommunikativno-strukturnyj sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 81'42:821.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00794

***Svistunova N.I.**, Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***Kolchikova P.O.**, MA student, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: polinko21@mail.ru*

WAYS OF EXPRESSING INTERTEXTUALITY AND THEIR FUNCTIONS IN FICTIONAL TEXT (STUDIES OF THE NOVEL "POSSESSION" BY A. BYATT). The article presents the analysis of ways of expressing intertextuality and their functions based on the studies of A. Byatt's novel "Possession". The paper shares a brief review of some investigations in the field of intertextuality, which is closely connected with the process of sense-making and reflects not only the models of thinking but also social and economic, cultural, political, religious and other views of certain cultures. It is stated that the intertext in the novel of A. Byatt creates a special associative field, which is formed by quotations, allusions, reminiscence, parodies and epigraphs. They perform expressive, appellative, poetic, referential, metatext functions which make the structure of the novel more complicated and reveals the sense and broadens the world view.

Key words: **intertextuality, sense-making, functions.**

***Н.И. Свистунова,** канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***П.О. Кольчикова,** магистрант, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: polinko21@mail.ru*

ПРИЕМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И ИХ ФУНКЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. БАЙЕТТ «ОБЛАДАТЬ»)

В статье анализируются приемы выражения интертекстуальности и их функции на материале романа А. Байетт «Обладать». Дан краткий обзор исследований в области явления интертекстуальности, тесно связанной с процессом смыслообразования и отражающей не только модели мышления отдельных людей, но и социально-экономические, культурные, политические, религиозные и другие взгляды конкретных культур. Установлено, что интертекст в романе А. Байетт создает особое ассоциативное поле, основными приемами формирования которого выступают цитаты, аллюзии, реминисценции, пародии, эпиграфы. Им присущи такие функции, как экспрессивная, апеллятивная, поэтическая, референтивная, метатекстовая, каждая из которых усложняет структуру произведения, способствует раскрытию смысла и расширению картины мира.

Ключевые слова: **интертекстуальность, смыслообразование, функции.**

В настоящей статье предпринята попытка анализа приемов выражения интертекстуальности и их функций в художественном тексте. На сегодняшний день востребованность термина и понятия «интертекстуальность» в современной науке объясняется общим интересом к вопросам «текста» в связи с распространившимся «панъязыковым» мышлением лингвистов, с поисками западноевропейских структуралистов и постструктуралистов. Своим изобретением термин «интертекстуальность» обязан теоретику постструктурализма Юлии Кристевой [1], которая, в свою очередь, переосмыслила работу М.М. Бахтина, говорившего о диалоговой природе речевого высказывания и о том, что любое высказывание должно рассматриваться как часть определенного контекста, и не может быть изучено вне этого контекста [2]. Он отмечал, что писатель находится в постоянном «диалоге» между данной действительностью с предшествующей и современной литературой. В понимании Ю. Кристевой «диалог» между текстами – это и есть интертекстуальность.

Известный французский структуралист Жерар Женетт рассматривает интертекстуальность как подкатегорию транстекстуальности наряду с четырьмя другими: паратекстуальностью, метатекстуальностью, архитектуальностью и, конечно же, гипертекстуальностью. «Интертекстуальность» определяется Ж. Женеттом в более узком смысле и используется для определения отношения соприсутствия между двумя текстами или между не-

сколькими текстами: то есть как фактическое присутствие одного текста в другом [3].

Следующий приверженец идеи интертекстуальности, французский семиолог Р. Барт отмечает, что каждый текст является интертекстом по отношению к другому тексту, но это не значит, что каждый текст происходит из какого-то другого, скорее всего, текст создается из неких цитат, которые читатель едва улавливает при чтении, которые являются частью его фоновых знаний [4].

Проблема интертекстуальности является в полной мере вопросом лингвистики текста, по мнению Р.А. де Богранд и В.У. Дресслера, все понятие текстуальности может зависеть от изучения влияния интертекстуальности как процессуального контроля на коммуникативную деятельность в целом [5].

Согласно Е.А. Баженовой, представление о тексте, полученное в ходе интертекстуального анализа в различных сферах коммуникации, носит не только лингвистический, но и социокультурный характер. Интертекстуальность также можно трактовать как результат процесса межтекстового взаимодействия в диахронии и в синхронии [6].

В лингвистическом аспекте интертекстуальность рассматривается как способ передачи смысла при помощи «чужого слова»: фрагмент прецедентного текста вводят в новый текст, создавая в нем новый смысл, что накладывает дополнительные сложности при его восприятии: читателю необходимо обладать определенным набором знаний для понимания его смысла [7].

По мнению Н.И. Николиной, целью интертекстуального анализа является выявление чужих текстов и дискурсов и определение их функций. Под интертекстуальностью в широком смысле она понимает соотнесенность одного текста со всем его смысловым наполнением и семантической многозначностью с другими текстами [8].

Интертекстуальность очень тесно связана с процессом смыслообразования, и хотя она раскрывает лингвистические сложности текстов и их интерпретацию, на самом деле она не показывает фундаментальную бессознательную ментальную деятельность, которая имеет место для интерпретации всех смыслов, воспринимаемых читателем и встроенных в текст автором. Это сложный феномен, поскольку ряд значений может быть разделен разными читателями текста, а другие значения могут быть индивидуальными интерпретациями, которые даже не распознаются некоторыми читателями одного и того же текста. В этом смысле каждое прочтение текста каким-то образом дополняет и изменяет оригинал. М. Уортон и Дж. Стилл пишут о том, что цитата может изменять изначальное высказывание, если она употребляется в ином лингвокультурном контексте [9]. Важно понимать, что эти изменения происходят не спонтанно, а являются результатом огромного объема глубинной когнитивной и образной работы, которая затем проявляется в текстах. К творчеству интерпретаций отдельных читателей не следует относиться легкомысленно, поскольку оно отражает укоренившиеся модели мышления не только отдельных людей, но и социально-экономические, культурные, политические, религиозные и другие взгляды конкретных обществ, периодов времени и стран.

В художественном тексте интертекстуальные элементы обладают свойством полифункциональности и способны изменять время и культурное пространство текста [10], тем самым создавая основу для разнообразных ассоциаций. Их основная функциональная нагрузка – усилить аргументацию, создать иронию или дать оценку.

В классификации Ж. Женетта вычленяются следующие уровни, сигнализирующие о разных типах взаимодействия текстов: 1) интертекстуальность, указывающая на наличие в тексте других текстов в виде цитаты, аллюзии или плагиата; 2) паратекстуальность, определяющаяся как отношение текста к своей части; 3) метатекстуальность, относящая текст к контексту; 4) архитекстуальность, определяющая жанровую связь текстов; и 5) гипертекстуальность, являющаяся взаимным пародированием текстов [3].

Классификация Ж. Женетта была дополнена Н.А. Фатеевой. В ее исследовании вышеперечисленные уровни получили дальнейшую детализацию [11].

При этом интертекстуальные отсылки в художественном тексте могут выполнять различные функции:

1. Экспрессивную функцию – с помощью интертекстуальных ссылок автор выражает свои культурно-семиотические ориентиры и установки.

2. Апеллятивную функцию, совпадающую с фатической и выполняющую роль установления между автором и адресатом отношений «свой/чужой», сигнализирующую об авторском замысле [12].

3. Поэтическую функцию интертекстуальные связи выполняют тогда, когда есть необходимость в том, чтобы разгадывать цитаты, выявлять такие интертекстуальные отношения, которые автор текста не предусматривал, что расценивается как «неконтролируемый подтекст», «интертекстуальность на уровне бессознательного».

4. Референтивную функцию выполняет отсылка к информации, содержащейся в тексте-источнике и упоминающей то, о чем говорил другой автор с сохранением стилистических особенностей.

5. Метатекстовую функцию выполняет ссылка, которая служит сигналом для читателя – продолжать чтение текста или обратиться к тексту источника, чтобы более глубоко понять текст [13].

Рассмотрим подробнее некоторые приемы выражения интертекстуальных связей, которые наиболее частотны в произведениях А. Байетт.

Цитата – это чужое высказывание, включенное в свой текст. Преимущество цитирования зависит от его узнаваемости и общественного признания. Цитата – это очень эффективный способ реализовать интертекстуальность в сжатом и привлекательном виде. К таким относятся прецедентные тексты, которые известны всем и часто цитируются: пословицы, исторические события, литературные произведения, фильмы или песни. Узнаванию «голоса» другого текста в художественном произведении способствуют примечания писателя или графические средства с целью привлечь внимание читателя к определенным событиям в произведении. Например, в романе А. Байетт «Possession» встречается стихотворение Джона Донна, которое выполняет и апеллятивную, и поэтическую функции:

«But we, by a love so much refined,
That ourselves know not what it is,
Inter-assured of the mind,
Care less, eyes, lips, and hands to miss» [14, с. 218].

Характеризуя интертекстуальные связи, И.В. Арнольд пользуется идеей «оптического поля», которое выступает в качестве инструмента, при помощи которого можно видеть предметы через линзу. В ее понимании цитата выполняет роль такой линзы, а то, что способен увидеть читатель, зависит от изначального контекста и от того нового контекста, в который она помещена, а также от фоновых знаний читателя [15].

Под аллюзией понимают стилистическую фигуру, намек на реальный литературный, исторический, политический факт, предположительно известный читателю [16]. Согласно Лейле Никнасаб [17], аллюзии можно разделить на четыре тематические группы: религиозная аллюзия, мифологическая аллюзия, литературная аллюзия и историческая аллюзия.

Особенно популярна мифологическая аллюзия**.** Греческие и римские мифологии стали важными для европейского фольклора и идентичности в целом. Любая мифология пытается не только собирать народные сказки, но и объяснять явления в мире, учить морали и объяснять происхождение народа. Так, в романе «Possession» автор постоянно обращается к скандинавской, греческой, бретонской мифологии, которая стала предметом поэтического осмысления Эша и Кристабель Ла Мотт. Рандольф Эш пишет поэму «Рагнарёк», в основе которой скандинавские мифы, которые выполняют экспрессивную и метатекстовую функции:

«Three Ases wandered out from Ida plain
Where the Gods met in council,…» [14, с. 260].

Религиозная аллюзия. Религиозные писания всегда были источником вдохновения для поэтов и авторов художественных текстов, фактически они ссылаются на религиозные писания, чтобы приписать ценность своим произведениям. Кристабель Ла Мотт и Рандольф Эш – поэты викторианской эпохи, потому для них естественным является религиозный взгляд на мир. Так, Кристабель Ла Мотт, не имея возможности прямо рассказать о судьбе своей дочери, обращается к образу Богоматери:

«Our Lady – bearing – Pain
She bore what the Cross bears
She bears and bears again –
As the Stone – bears – its scars…» [14, с. 411].

Литературная аллюзия – это явная или неявная отсылка к другому художественному тексту, который достаточно хорошо известен, чтобы быть распознанным и понятым компетентным читателем, данные аллюзии выполняют экспрессивную и референтивную функции:

а) отсылка к литературному персонажу, например, имя главной героини романа напрямую соотносится с неоднократно упоминаемой одноименной поэмой С. Кольриджа «Кристабель» – это один из ключей к пониманию её судьбы;

б) специфический стиль, используемый в литературном произведении, например: Эш, создавая цикл «Аск-Эмбле», придерживался эпического стиля легенд, преданий и мифов:

«They say that women change: 'tis so: but you
Are ever-constant in your changefulness,
Like that still thread of falling river…»
R. H. ASH, *Ask to Embla,* XIII [14, с. 285].

Историческая аллюзия. Для Эш и Ла Мотт история во многом осмысливалась через работу Вико «Principi di una Scienza Nuova», которую обнаружил Роланд Митчелл в библиотеке Британского музея. Эта книга Вико стала основным источником, из которого Эш черпал аллюзии, суть исторических событий, темы, характеры, символы, образы и язык [14, с. 4].

Эпиграф выражает основную идею, что помогает восприятию романа читателем. В теории интертекстуальности эпиграф рассматривают как отдельную категорию текста, имеющую сходство с аллюзией. Этот элемент структуры текста обеспечивает диалог авторов разных эпох, текстов и культур [18].

В романе А. Байетт почти каждая глава романа начинается с эпиграфа-цитаты, это и произведения Р. Браунинга, и собственные произведения Эша и Кристабель Ла Мотт, созданные Байетт. Например, глава 8 начинается со строк Кристабель:

«All day snow fell
Snow fell all night
My silent lintel
Silted white
Inside a Creature –

Feathered – Bright –
With snowy Feature
Eyes of Light
Propounds – Delight» [14, с. 142].

Этот эпиграф выражает идею автора от лица героини романа, что способствует созданию сложного образа женщины-поэтессы средствами литературной цитаты.

Следующий прием – «интертекстуальный пересказ» – предполагает пересказ «чужого текста», в процессе которого возможна трансформация формы исходного текста. Так, в начале романа «Possession» автор доверяет Роланду Митчеллу переложение теории Вико, изложенной в книге «Principi di una Scienza Nuova» [14, с. 4].

Интертекстуальность может быть создана и с помощью приема пародии. Пародия как традиционный риторический прием предполагает узнаваемое копирование манеры чужих слов. Пародия – это преувеличенное подражание или имитация чужого голоса, создание новых выражений путем изменения или заимствования некоторых частей первоисточников для юмористического или комического эффекта. В романе А. Байетт пародируются многие авторы Викторианской и современной эпохи: Р. Браунинг, Э. Дикинсон, Дж. Фаулз и др.

В романе А. Байетт довольно часто используются и реминисценции как прием, заключающийся в использовании отдельных элементов или мотивов известных художественных текстов. Главное отличие реминисценции заключается в неявности цитаты, в разной степени точности отсылки к источнику, что называется цитированием без кавычек. [19]. Например, при чтении романа А. Байетт поражают текстовые реминисценции, отсылающие читателя к роману Дж. Фаулза «Женщина французского лейтенанта», которые возникли неслучайно. Оба автора описывают Викторианскую эпоху, их героями становятся люди, увлекающиеся одними и теми же научными теориями – дарвинизмом, марксизмом и др. И главные герои романа переживают бум увлечения палеонтологией, поэтому схожие мотивы, образы (окаменелости, аммониты) неизбежны. Данные отсылки выполняют экспрессивную и апеллятивную функции, поскольку Дж. Фаулз – не только современник А. Байетт, но и оппонент.

Таким образом, интертекст в романе А. Байетт выстраивает особое интертекстуальное поле, которое создает собственную историю культуры, опираясь на предшествующий культурный фонд. С точки зрения интертекстуального анализа роман А. Байетт «Possession» характеризуется множеством интертекстуальных включений/отсылок, что усложняет сюжет и композицию произведения. Жанровое разнообразие романа (сказки, письма, интервью, переписка) существенно расширяет палитру повествования. В нем встречаются разные приемы выражения интертекстуальности: цитаты, аллюзии, реминисценции, пародии, эпиграфы, которым присущи различные функции: экспрессивная, выделяющая авторские стратегии письма; апеллятивная, отсылающая читателя к конкретному автору; поэтическая, подталкивающая читателя к расшифровке интертекстуальных ссылок; референтивная, расширяющая картину мира, и метатекстовая, раскрывающая смысл произведения.

Библиографический список

1. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман. *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму*. Москва: Прогресс, 2000: 427 – 457.
2. Бахтин М.М. *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа*. Москва, 1986.
3. Женетт Ж. *Палимпсесты: литература во второй степени*. Москва: Наука, 1982.
4. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.
5. Dressler W.U. & R. de Beaugrande *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
6. Баженова Е.А. *Интертекстуальность. Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2003: 104 – 108.
7. Кремнева А.В. Интертекстуальность как предмет изучения литературоведения и лингвистики: интегративный подход. *Филология и человек*. 2010; № 1: 7 – 19.
8. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
9. Worton M., Still J. *Intertextuality: theories and practices.* Manchester: Manchester University Press, 1990.
10. Денисова Г.В. Интертекстуальность и семиотика перевода: возможности и способы передачи интекста. *Текст. Интертекст. Культура*: сборник докладов Международной научной конференции. Москва: Азбуковник, 2001: 112 – 128.
11. Фатеева Н.А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи. *Известия Российской Академии наук*. Серия литературы и языка. 1998; Т. 57, № 5: 25 – 38.
12. Гудков Д.Б. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний. *Вестник МГУ*. Серия 9: Филология. 1997; № 4: 86 – 102.
13. Кронгауз М.А. *Семантика*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2001.
14. Byatt A.S. *Possession*: A Romance. New York: Random house, 1990.
15. Арнольд И.В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика. *Интертекстуальные связи в художественном тексте*: Межвузовский сборник научных трудов. Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 1993.
16. Романова Н.Н. *Стилистика и стили*. Москва: Флинта: МПСИ, 2009.
17. Niknasab L. *Translation and Culture: Allusions as Culture Bumps*. Available at: www.skase.sk/Volumes/JTI05/pdf_doc/03.pdf
18. Лунькова Л.Н. *Интертекстуальные свойства эпиграфа в тексте оригинала и тексте перевода.* Available at: http://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/9929/9380
19. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление. *Вопросы языкознания*. 1995; № 6: 17 – 19.

References

1. Kristeva Yu. Bahtin, slovo, dialog i roman. *Francuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu*. Moskva: Progress, 2000: 427 – 457.
2. Bahtin M.M. *Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah. Opyt filosofskogo analiza*. Moskva, 1986.
3. Zhenett Zh. *Palimpsesty: literatura vo vtoroj stepeni*. Moskva: Nauka, 1982.
4. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa "Progress", "Univers", 1994.
5. Dressler W.U. & R. de Beaugrande *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
6. Bazhenova E.A. *Intertekstual'nost'. Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2003: 104 – 108.
7. Kremneva A.V. Intertekstual'nost' kak predmet izucheniya literaturovedeniya i lingvistiki: integrativnyj podhod. *Filologiya i chelovek*. 2010; № 1: 7 – 19.
8. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
9. Worton M., Still J. *Intertextuality: theories and practices.* Manchester: Manchester University Press, 1990.
10. Denisova G.V. Intertekstual'nost' i semiotika perevoda: vozmozhnosti i sposoby peredachi inteksta. *Tekst. Intertekst. Kul'tura*: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Azbukovnik, 2001: 112 – 128.
11. Fateeva N.A. Tipologiya intertekstual'nyh `elementov i svyazej v hudozhestvennoj rechi. *Izvestiya Rossijskoj Akademii nauk*. Seriya literatury i yazyka. 1998; T. 57, № 5: 25 – 38.
12. Gudkov D.B. Nekotorye osobennosti funkcionirovaniya precedentnyh vyskazyvanij. *Vestnik MGU*. Seriya 9: Filologiya. 1997; № 4: 86 – 102.
13. Krongauz M.A. *Semantika*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2001.
14. Byatt A.S. *Possession*: A Romance. New York: Random house, 1990.
15. Arnol'd I.V. Chitatel'skoe vospriyatie intertekstual'nosti i germenevtika. *Intertekstual'nye svyazi v hudozhestvennom tekste*: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Sankt-Peterburg: RGPU imeni A.I. Gercena, 1993.
16. Romanova N.N. *Stilistika i stili*. Moskva: Flinta: MPSI, 2009.
17. Niknasab L. *Translation and Culture: Allusions as Culture Bumps*. Available at: www.skase.sk/Volumes/JTI05/pdf_doc/03.pdf
18. Lun'kova L.N. *Intertekstual'nye svojstva `epigrafa v tekste originala i tekste perevoda.* Available at: http://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/9929/9380
19. Suprun A.E. Tekstovye reminiscencii kak yazykovoe yavlenie. *Voprosy yazykoznaniya*. 1995; № 6: 17 – 19.

Статья поступила в редакцию 25.06.20

УДК 821.512.156 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00795

***Soyan A.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru*

SYMBOLISM OF THE NUMBER THREE IN TUVAN FOLKLORE AND LITERATURE. The paper analyzes the semantics and symbolism of the number *ush* 'three' in the oral and poetic creativity and literature of the Tuvan people. It is noted that this number has a philosophical significance. In the worldview of Tuvans, it is primarily associated with the spheres of the Universe – Ustuu Oran, Ortaa Oran, Aldyy Oran. Three is also an indicator of human life cycles. In the literature of Tuvans, it is interpreted in different ways, which is explained by the individuality of each author. Three is also a symbol of the beginning, middle, and end. It also acts as a connecting

thread between man, nature and the earth. The number three is also reflected in the prose of Tuvan writers. Some authors have written original riddles-triads, poems based on folklore traditions. Thus, the number three occupies a special place in the worldview of Tuvans and is considered a sacred number.

Key words: **three, number, literature, Tuvans, folklore, worldview, symbolism.**

А.М. Соян, *канд. филол. наук, доц., ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru*

СИМВОЛИКА ЧИСЛА *ҮШ* – ‘ТРИ’ В ФОЛЬКЛОРЕ И ЛИТЕРАТУРЕ ТУВИНЦЕВ

В работе проанализирована семантика и символика числа *үш* – ‘три’ в устно-поэтическом творчестве и литературе тувинского народа. Отмечено, что данное число имеет философское значение. В мировоззрении тувинцев оно в первую очередь связано со сферами Вселенной – *Устүү оран, Ортаа оран, Алдыы оран.* Три является и показателем жизненных циклов человека. В литературе тувинцев оно интерпретируется по-разному, что объясняется индивидуальностью каждого автора. *Три* является и символом начала, середины, конца. А также оно выступает связующей нитью между человеком, природой и землёй. Число *три* нашло отражение и в прозе тувинских писателей. Некоторыми авторами написаны оригинальные загадки-триады, стихотворения на основе фольклорных традиций. Таким образом, число *три* занимает особое место в мировоззрении тувинцев и считается сакральным числом.

Ключевые слова: **три, число, литература, тувинцы, фольклор, мировоззрение, символика.**

С древних времён люди уделяли особое внимание сакральным числам. Считали, что они имеют символические значения и играют важную роль в жизни человека. Во многих культурах народов мира число понимается как начало всех вещей.

В данной работе рассматривается символика числа три в устно-поэтическом творчестве и литературе тувинцев.

Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью данной проблемы. Использование числа *три* в произведениях тувинских авторов не было объектом специальных исследований.

Известно, что триединство составляет основу многих философских и религиозных учений.

Триада в мифологии и фольклоре тувинцев, а также вопросы, связанные с символикой числа *три* в традиционном тувинском мировоззрении, рассмотрены в монографии литературоведа Л.С. Мижит. Ею проанализированы следующие мифы, где отражена триадичная модель мира: *«Үш мыйгак болгаш Тарбаган-Маадыр»* (‘Три маралухи (созвездие Орион) и Тарбаган-Маадыр’), *«Үш мыйгак болгаш Өскүс-оол»* (‘Три маралухи и Оскюс-оол’), *«Моортай-Дарган»* (‘Кузнец Моортай-Дарган’), *«Алдыы оранга четкен уруг»* (‘Девочка, побывавшая в Нижнем мире’), *«Устүү оранга четкен кадарчы уруг»* (‘Пастушка, побывавшая в Верхнем мире’), *«Өгнүң тывылганының дугайында»* (‘О происхождении юрты’), *«Сагаан-Дарийги»* (‘Белая Тара’) [1, с. 175; 2, с. 38 – 39].

Людмила Мижит подчеркнула, что тройственные образы ярко выражены и в таких жанрах тувинского устного творчества, как героический эпос, сказка, шаманские алгыши, благопожелания, загадки-триады [2, с. 44].

В культуре и литературе тувинцев число *три* считается сакральным. Ему придают особое философское значение.

В сказке *«Үш үүл эртемниг оол»* («Парень с тремя знаниями») имеет место символика числа три. Главным персонажем является Оскюс-оол. Парень, оставшись сиротой, научится трём знаниям: играть в шахматы, показывать фокусы, считать. Впоследствии эти приобретённые умения помогли ему обыграть жестокого хана в игре в шахматы. Иными словами, добро победило зло.

В космогонических мифах тувинцев имеется устойчивое представление о том, что Вселенная состоит из трех сфер: верхней – *Устүү оран*, средней – *Ортаа оран*, нижней – *Алдыы оран.* Они тесно связаны между собой.

В устно-поэтическом творчестве тувинцев число три часто встречается в загадках-триадах и придаёт им философский смысл. Продемонстрируем примеры *(пер. – наш)*:

Делегейде үш ак ‘Три белых в мире’

Отгадка состоит из трех стихотворных строк:

Өзе бээрге, дижи ак,
Өлүү бээрге, сөөгүү ак,
Кырый бээрге, бажы ак.
‘У растущего зубы белые,
У усопшего кости белые,
У пожилого волосы белые’.

Делегейде үш кара ‘Три черных в мире’

Бак кижиниң сагыжы кара.
Пар ыяштың хөөзү кара.
Бай кижиниң коданы кара.
‘У плохого человека душа черная,
У тигрового дерева зола черная,
У богатого отара черная’.

С тройкой тувинцы связывают и рождение, жизнь и смерть – начало, середину и конец.

Рассматриваемое число используется и в произведениях тувинских писателей. Оно трактуется ими по-разному.

Поэтом Монгушем Олчей-оолом написан цикл стихотворений, названный «Триадами» (тув. «Триадалар»), который состоит из следующих произведений: *«Үш чүве кара»* (‘Черны три вещи в этом мире’), *«Үш чүве дошкун»* (‘Есть три жестоких вещи в этом мире’), *«Үш чүве дудуу»* (‘Три недостатка в этом мире’), *«Үш чүве ак»* (‘Три белизны’).

Первые строфы данных стихотворений содержат отгадки загадок-триад. А в последующих строфах разгаданы тайны изречений и выражены размышления лирического героя по отношению к их смыслу. Продемонстрируем примеры:

«Үш үүл чүве чамбы-дипте кара-дыр» – деп,
Үе-дүптүң мергеннери түңнел кылган:
« Хөө – кара,
Дүмбей – кара,
Сагыш – кара». …
Хөө дээрге өрттүг дайын уржуу хире,
Көшкүн, дарлаар амдырырал – дүмбей ол дег,
Сагыш багы кузум ышкаш кара боорун
Чандыр-дыр дээр кижилер чок, чөптүг херек
‘Черны три вещи в мире этом,
Так утверждали мудрецы:
ночь,
сажа,
дума…
Цвет сажи – войн жестокий цвет.
Ночь – рабство прошлых поколений.
А думы злобные черны
у тех, кто радость мирных лет
хотят низвергнуть в ночь войны’ (*пер. Е. Андреевой*).

В стихотворении *«Үш чүве дошкун»* говорится о трёх жестоких вещах в мире, к которым относятся: *эзер алган аът* – ‘скакун, что сбросил седока’, *эриин ашкан далай* –‘в наводнение река’, *эрин хоскан кадай* –‘бросившая дом жена’. Они интерпретируются лирическим героем следующим образом:

на скакуна не походить,
дабы строптивым не прослыть,
уметь стихии укрощать,
уметь в любви не изменять (*пер. Е. Андреевой*).

В стихотворении *«Үш чүве ак»* выражена идея о том, что есть три белизны в этом мире: *сүттүң агы* – ‘белизна молока’, *харның агы* – ‘белизна снега’, *сагыш агы* – ‘белизна души’.

Суть данных понятий отражена в следующих строках:

Нам молоко
Свет белый открывает,
Нас материнским
Молоком вскормили,
Мы с ним в широкий
Этот мир вступили.

Душа, когда она чиста,
Все беды сразит…
А снег – он дарит
Людям урожаи,
Ведь влагу снега белого вбирают
В себя посевы (*пер. Е. Андреевой*).

Таким образом, в данных стихотворениях Монгуша Олчей-оола использованы фольклорные традиции, символика числа *три* трактуется по-своему, с точки зрения автора.

Поэт Александр Даржай считал, что *бүзүрел* – ‘вера’, *идегел* – ‘надежда’, *ынакшыл* – ‘любовь’ являются неразрывной частью человека, бесценными нравственными ценностями, путеводителями по жизни. Его взгляд на данные понятия отражен в следующем трехстишии. Приведем пример в переводе Л. Мижит и Э. Мижита:

Вера, Надежда, Любовь –
Вот три священные горы мои.

Поклоняюсь, окропляя священным чажыг!

Чажыг – молоко или арака (молочная водка), разбрызгиваемая при совершении обрядов [2, с. 130].

В стихотворении в прозе А. Даржая *«Өнчү»* (‘Наследие’), написанном в 1989 году, число *три* является символом единства языка, народа и земли:

Тыва дылың,
Тыва чонуң,
Тыва чериң –
Ожууңнуң үш ыдык дажы ол-дур, оглум.

Тыва чон – чооргаңың,
Тыва дыл – кызыл тыңың,
Тыва чер – төрээн чуртуң –
олар үш сагыызыңың, тейлеп чоруур бурганнарың болур эвеспе, оглум (АД Ө 5).

‘Тувинский язык,
Тувинский народ,
Тувинская земля –
Это три священных камня треножника твоего, сынок.

Тувинский народ – одеяло твоё,
Тувинский язык – жизнь твоя,
Тувинская земля – родная земля –
Они – три амулета, боги твои, сынок’.

Данными строками поэт подчеркнул, что для человека язык, народ, земля являются святынями. Неслучайно автор назвал их тремя камнями треножника. С помощью данного образа он показал неразрывность данных понятий. Треножник не может быть установлен без трёх камней.

В стихотворении в прозе А. Даржая *«Кара угаан-биле бодаарга…»* (‘Если думать просто так…’), написанном в 1994 году, *три* рассмотрено в качестве символа трёх драгоценностей человечества: языка, письменности, книги:

Кижи төрелгетенде Үш Улуг Эртине бар.
Бирээде – Дыл.
Ийиде – Бижик.
Үште – Ном.
Бо үш Эртине турбаан чүве болза, кижилерниң өске арткан дириг амытаннардан ылгалыр чүвези чок турар (АД К 93).

‘Есть Три Сокровища у человечества:
Во-первых, это – Язык,
Во-вторых, это – Письменность.
В-третьих, это – Книга.
Если бы не эти три Сокровища, люди не отличались бы от других животных’.

Таким образом, А. Даржай считает, что вышеуказанные три понятия являются жемчужинами человечества.

В повести прозаика, драматурга Чылгычы Ондара *«Сөөлгү өртээл»* (‘Последняя пристань’) имеются загадки-триады, созданные самим автором на основе устного народного творчества.

3 берге чүүл ‘Три трудности’
Дөш куду хаван сүрери берге,
Кыдыы көзүлбес хову кежери берге,
Думбей дүне сылдыс санаары берге.
‘Трудно устроить погоню за диким кабаном,
Трудно перейти широкое поле,
Трудно посчитать точное количество звезд на небе’.

3 бак чүүл – ‘Три плохих (на земле)’
Бак ыт – аал чуду,
Бак эзер – аът чуду,
Бак кадай – ашак чуду.
‘Плохая собака – беда аала,
Плохое седло – помеха коню,
Плохая жена – беда мужа’.

3 мелегей чүүл ‘Три глупца’
Анаа мелегей аъдын мактаар,
Ёзулуг мелегей кадайын мактаар,
Тулган мелегей бодун мактаар.
‘Просто глупец хвалит своего коня,
Настоящий глупец хвалит свою жену,
Абсолютный глупец хвалит себя’ *(пер. – наш).*

В авторских загадках-триадах Ч. Ондара рассматриваемое число использовано при высмеивании плохих качеств человека и животных. Кроме того, выражен взгляд автора на философский вопрос, что же является труднодостижимым в этой жизни.

В повести Анны Ламажаа *«Кайгамчык ужуралдар»* (‘Удивительные встречи’) число *три* является символом единства судьбы человека, природы и земли. Композиционно произведение состоит из следующих частей: *«Чер эзэзи»* (“Дух земли”), *«Бойдустуң кыйгызы»* (“Зов природы”), *«Каргыштыг салымнар»* (Проклятые судьбы). В повести имеются мифологизированные образы павлина, Кара-Хама (букв.: Черного шамана), Духа земли. Е.Т. Чамзырын и А. Нарады отметили, что произведение основано на легендах и преданиях [3, с. 29]. Некоторые аспекты произведения проанализированы и в монографии Е.Т.Чамзырын [4]. В данном труде особо выделен образ сквозного героя – Хозяина земли, который присутствует в каждой из трёх литературных «легенд» [4, с. 54].

По нашему мнению, в данном произведении *Чер эзэзи* – ‘Дух земли’ является символом непрерывной связи между поколениями и предками. Вторая и третья части повести, как и первая, наполнены философским содержанием. В них отражена тесная связь между природой и человеком.

Образ трёх капель в поэме переводчика, поэта Эдуарда Мижита *«Үш дамды»* проанализирован в статье А.М. Соян, где отмечено, что «три капли – символ сути жизни. Глубокие философские мысли автора направлены на вечные проблемы, познание ценностей жизни, раскрытие загадок Вселенной» [5, с. 564].

Таким образом, *три* является многогранным числом в культуре, фольклоре и литературе тувинцев. Его рассматривают с разных аспектов науки. В частности, в тувинском фольклоре им выражаются представления тувинцев о рождении, жизни, смерти; о трёх сферах Вселенной и т.д. Символика данного числа по-разному интерпретируется тувинскими писателями. Например, для М. Олчей-оола три белизны в мире – это *сүттүң агы* ‘белизна молока’, *харның агы* ‘белизна снега’, *сагыш агы* ‘белизна души’. В произведениях А. Даржая тремя нравственными ценностями являются *бүзүрел* – ‘вера’, *идегел* – ‘надежда’, *ынакшыл* – ‘любовь’; тремя святынями – язык, народ, земля; тремя драгоценностями человечества – язык, письменность, книга. Для А. Ламажаа *три* – это символ единства судьбы человека, природы и земли.

Библиографический список

1. Мижит Л.С. Тройственные образы в мифологии и фольклоре тувинцев. *Новые исследования Тувы.* 2009; № 4: 173 – 188.
2. Мижит Л.С. *Тувинское трехстишие. Триада в тувинской традиционной культуре.* Новосибирск: Издательство СО РАН, 2013.
3. Чамзырын Е.Т., Нарады А.А. А.Ламажааның «Кайгамчык ужуралдар» деп тоожузунуң укталган дөстери. *Эртем бижиктери:* студентилерниң эртем-шинчилел ажылдарының чыындызы. 2014; № 7: 29.
4. Чамзырын Е.Т. *Этнопоэтические особенности тувинской детской прозы.* Кызыл: РИО ТывГУ, 2009.
5. Соян А.М. Образы-символы в поэмах Э. Мижита. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 563 – 564.

References

1. Mizhit L.S. Trojstvennye obrazy v mifologii i fol'klore tuvincev. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2009; № 4: 173 – 188.
2. Mizhit L.S. *Tuvinskoe trehstishie. Triada v tuvinskoj tradicionnoj kul'ture.* Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2013.
3. Chamzyryn E.T., Narady A.A. A.Lamazhaanyң «Kajgamchyk uzhuraldar» dep toozhuzunuң uktalgan dөsteri. *`Ertem bizhikteri:* studentilernih `ertem-shinchilel azhyldarynyң chyyndyzy. 2014; № 7: 29.
4. Chamzyryn E.T. *`Etnopo`eticheskie osobennosti tuvinskoj detskoj prozy.* Kyzyl: RIO TyvGU, 2009.
5. Soyan A.M. Obrazy-simvoly v po`emah `E. Mizhita. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 563 – 564.

Статья поступила в редакцию 07.06.20

УДК 81.367 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00796

Xu Yuwei, *postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: ixuyuwei@yandex.ru*

SYNTACTIC CONSTRUCTIONS IN A COMPARATIVE ASPECT: RUSSIAN *PRIYATNO* ‘PLEASANT’ AND ITS EQUIVALENT *GAOXING* IN CHINESE. The article focuses on properties of syntactic constructions of the category of state and compares the Russian category of a state word *priyatno* (pleasant) with its Chinese equivalent *gaoxing*. Syntactic analysis of the predicative form *priyatno* reveals the differences between the category of state words and homonymic adverbs. Sentences with Chines *gaoxing* are polysemous due to the fact that the syntactic meaning of the predicate *gaoxing* results from its transposition from the category

of adjectives. The author conducts a theoretical analysis of scientific works devoted to the study of the question of words of the category of state, their grammatical features. The paper presents an analysis of the *gaoxing* control model and the filling of syntactic valences. The conducted empirical research has allowed to conclude that the word *priyatno* in Russian language as a predicative has more clear possibilities for implementing the categorical semantics of the state than its Chinese equivalents. Besides, the process of transitioning the Russian adjective and adverb *priyatno* into a word of state category and the transposition of the equivalent Chinese word *gaoxing* are not completely analogous.

Key words: **Russian language, Chinese language, category of state words, transposition, parts of speech, syntactic constructions, *priyatno*, *gaoxing*.**

Сюй Юйвэй, *аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, E-mail: ixuyuwei@yandex.ru*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ: СЛОВО *ПРИЯТНО* И ЕГО ЭКВИВАЛЕНТ *GAOXING* В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая статья исследует свойства синтаксических конструкций слов категории состояния на примере слова *приятно* и его эквивалента *gaoxing* в китайском языке. Синтаксический анализ слова *приятно* подтверждает различия между словами категории состояния и наречиями. Синтаксические конструкции многозначного слова *gaoxing* осложнены тем, что предикат *gaoxing* имеет значение, характерное для транспозиции прилагательного. Автором проведен теоретический анализ научных трудов, посвященных изучению вопроса слов категории состояния, их особенностей и грамматических признаков. В работе представлен анализ модели управления *gaoxing* и заполнения синтаксических валентностей. Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать вывод о том, что слово *приятно* в русском языка в качестве предикатива имеет более четкие возможности для реализации категориальной семантики состояния, чем его китайские эквиваленты. Кроме того, процесс перехода русского прилагательного и наречия *приятно* в слово категории состояния и транспозиции эквивалентного китайского слова *gaoxing* не полностью аналогичны.

Ключевые слова: **русский язык, китайский язык, категория состояния, транспозиция, синтаксическая конструкция, *приятно*, gaoxing.**

Уже примерно полвека во многих научных трудах идут дискуссии по вопросу слов категории состояния (далее КС). Сегодня вопрос КС по-прежнему является предметом острых дискуссий. Труды представителей русской грамматической традиции (Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Н.С. Поспелов, А.В. Исаченко и др.) предлагают модель лексико-грамматического описания КС, построенную на презумпции о том, что КС существует как класс слов [1, с. 10].

Вопрос о признаках грамматической категории слов КС А.В. Исаченко трактует таким образом: данные слова «по внешней форме совпадают либо с краткими прилагательными, либо с наречиями, фигурируют в функции сказуемого с аналитическими формами времени, семантически – некими состояниями» [2, с. 278 – 279; 3, с. 108 – 109; 4, с. 8 – 19].

В качестве типичного слова группировки КС возьмем слово *приятно,* обозначающее «чувство, удовольствие, испытываемое кем-л.» [5]. *Приятно* как лексема КС представляет собой несклоняемое слово, имеющее время аналитической формы, например, *мне приятно* (настоящее время с нулевой связкой), *будет приятно* (будущее время) и *было приятно* (прошедшее время), и степень сравнения с аналитической формой, например, *более приятно, менее приятно*.

Слово КС *приятно* омонимично наречию. Л.А. Новиков определяет омонимию так: «Это семантическое отношение внутренне не связанных (немотивированных) значений, выражаемых формально сходными лексемами и различающихся в тексте благодаря разным контекстуальным окружениям» [6, с. 209]. Ср.:

(1) Каштаны вскоре начали попадаться. Они $_{Adj.3PL}$ [$_{VLink.3PL}$ были коричневые, большие] и приятно$_2$ [$_{Adj.3PL}$ тяжёлые];

(2) Ты [$_{PRED.2SG}$ выглядишь] приятно$_2$;

(3) [$_{InfP}$ Выглядеть приятно$_2$] – это нормативная этика.

(4) Мне, конечно, $_{VLink.3SG}$было очень приятно$_1$ [$_{InfP}$читать строки], в которых моя редакторская работа оценивалась так высоко, но я не мог не делать скидку и на чувства автора, видящего своё создание напечатанным.

(5) Всегда приятно$_1$ [$_{InfP}$получить новый автомобиль], хоть и на неделю. У нового автомобиля масса преимуществ. Во-первых, все видят, что он новый.

Очевидно, в данных предложениях омонимичные слова выполняют разные синтаксические функции. *Приятно*$_1$ со значением веселости на душе выполняет функцию сказуемого с глагольной связкой прошедшего времени *было* в безличном предложении. К тому же в (4) и (5) грамматическое значение *приятно*$_1$ в сочетании с инфинитивом в связи с его предикативной способностью к управлению падежом и инфинитивом отличается от значения слова *приятно* в (3), так как (3) InfP находится в позиции формального подлежащего предложения (в данном случае формальный, семантический и синтаксический субъекты объединяются в одном). Наречный омоним *приятно*$_2$ в примере (1) является обстоятельством образа действия при прилагательном *тяжелые*, которое употреблено в позиции сказуемого.

Сторонники гипотезы о КС считает, что слова КС типа *приятно*$_1$ произошли из наречий типа *приятно*$_2$ на основе сдвигов в лексико-семантическом значении, сопутствующим изменениям в синтаксической функции: из второстепенного члена наречия в предложении они превращаются в ядерный элемент. При этом, как легко заметить, в модально-темпоральном плане глагольная связка при слове КС является имплицитным или эксплицитным маркером предикативности.

Форма настоящего времени без связки может быть рассмотрена в качестве имплицитного показателя категории времени, а формы будущего и прошлого времен – в качестве эксплицитного показателя времени. В равной мере при реализации форма изъявительного наклонения имеет имплицитный показатель, а форма сослагательного наклонения – эксплицитный.

Можно сказать, что аналитическая система использования связок в качестве маркеров именного предложения, образующих типичные морфологические парадигмы, представляет собой характеризующий признак слов КС в отличие от их омонимов. Это является весомым доводом в пользу гипотезы о категории состояния как самостоятельной части речи.

(6) Приятно$_1$ [$_{Inf}$сознавать], что Нигматуллин и Измайлов подтвердили свой класс даже тогда, когда не пошла игра у остальных.

(7) Я отпер дверь и легонько подтолкнул его вперёд жестом гостеприимного хозяина — ведь всегда приятнее$_1$ [$_{Inf}$ входить] первым.

(8) Потому что всем приятно$_1$ [$_{InfP}$зарабатывать деньги] только в такой России, где много относительно недорогих импортных товаров, где можно купить дешёвую валюту и легко получить западные кредиты.

(9) Тебе приятно$_1$ [$_{InfP}$мучить меня].

(10) Очень приятно$_1$, [$_{CP}$что порадовали нас новыми новостями!]

(11) Особенно приятно$_1$ [то, [$_{CP}$ что администрация полностью поддерживает нас в этих начинаниях]] [7].

Приятно$_1$ обозначает внутреннее состояние лица и служит сказуемым безличного предложения, где позиции подлежащего нет. В настоящее время семантический субъект принято интерпретировать как приоритетный актант. Он может быть выражен дательным падежом (когда субъект обязательно появится) или нулем. В литературе утверждается, что в случае обусловленной контекстом неполной позиции (7, 10, 11) предложения «без ИГ в Дат.п. лица, по-видимому, являются стандартными двусоставными структурами, где позиция подлежащего заполнена инфинитивным оборотом» [8, с. 52 – 60].

Ранее А.М. Пешковский в этом контексте обратил внимание на слова с субъектом дательного падежа существительного или местоимения, выражающего лицо или предмет, которые переживают какое-либо состояние, в сочетании с инфинитивом [9, с. 172]. Н.С. Поспелов утверждал, что признаки слов категории состояния проявляются в структурах без согласования, и трактовал все предикативы дативно-предикативной структуры (ДПС) как несогласуемые элементы, не сочетающиеся с подлежащим [10, с. 56]. В схеме поверхностного синтаксиса N_{DAT} – (V_{LINK}) – PRED дополнительные узлы для инфинитива (INF), инфинитивного оборота (InfP) и придаточного (CP) обозначают позицию участника ситуации, играющего роль эксплицитного стимула для внутреннего состояния радости [11, с. 358 – 369]. Согласно предложенным примерам мы можем получить такие модификации:

1. N_{DAT} – (V_{LINK}) – PRED – INF
2. N_{DAT} – (V_{LINK}) – PRED – InfP
3. N_{DAT} – (V_{LINK}) – PRED – CP
4. Ø – (V_{LINK}) – PRED (нулевая позиция субъекта)
5. Ø – (V_{LINK}) – PRED – INF
6. Ø – (V_{LINK}) – PRED – InfP
7. Ø – (V_{LINK}) – PRED – CP

На данной основе автор статьи пересмотрела схему конструкцию слова приятно$_1$ и представила ее так:

Ø / N_{DAT} – (V_{LINK}) – PRED – INF / InfP / CP.

Позиции не пронумерованы в связи с тем, что мы отвлекаемся от наличия или отсутствия вспомогательного глагола. При этом сама схема дает возможность отличить *приятно*$_1$ от его наречного эквивалента. В плане семантике, как было указано, *приятно*$_1$ описывает чувство удовольствия, испытываемое кем-либо, обозначающее психическое состояние человека, которое может употребляться в форме сравнительной степени [12]. В ки-

тайском языке *[lingren] gaoxing* [13] является точным соответствием слова *приятно*$_1$.

У слова *gaoxing* [14, с. 429] имеются два значения. Как и для слова *приятно*, принадлежность к разным частям речи устанавливается синтаксическим контекстом. Однако, в отличие от русского слова, в китайском языке прилагательное *gaoxing*$_1$ и предикат *gaoxing*$_2$ являются разными употреблениями одного и того же слова. Автор статьи считает, что в это время произошла транспозиция, в которой слова переводятся из одной части речи в другую, что связано с вторичным употреблением частей речи (Балли Ш., 1955; Есперсен О., 1958; Теньер Л., 1988). При традиционном употреблении слово *gaoxing* [9] выражает эмоциональное состояние радости и относится к группе прилагательных психического состояния. В истории китайского языка данное слово путем транспозиции превращается из прилагательного в глагол со значением душевного действия, при этом в соответствии с моделью управления глагола оно приобретает способность сочетаться с дополнением, ср.:

(12) tingshuo [$_{sc}$ ni yao lai],women quanjia dou hen gaoxing$_1$.

Букв.: Говорят, что ты собираешься прийти, мы всей семьей очень рады.

'Узнав, что ты приедешь, вся наша семья очень обрадовалась.'

(13) ta jiushi gaoxing$_2$ [$_{VP}$kan dianying],dui kanxi bu ganxingqu.

(Букв.: Ему все-таки приятно смотреть фильмы, к спектаклям равнодушен).

'Ему нравится смотреть фильмы, а спектаклями он не интересуется'.

(14) Zhanglihengaoxing$_2$ [$_{sc}$tanenglai].

(Букв.: Чжану Ли очень приятно, что он может прийти).

'Чжану Ли очень приятно, что он смог прийти'.

Из данных примеров видно, что в (12) наречие образа и способа действия *dou* и наречия степени *hen* оформляют слово *gaoxing*$_1$ в качестве обстоятельств, обозначающих сферу и степень. В функционально-семантической рамке слово *A* в рамках структуре *[hen] + A* считается именем прилагательным [15, с. 172 – 173]. Примеры показывают, что *[hen]* может оформлять именной предикатив как прилагательное, но не сочетается с глаголом и существительным, нельзя сказать **hen sheji – 'очень стрелять', *hen leshi – 'очень радость'*. В этом отношении *hen* может рассматриваться как классификатор прилагательного. Способность сочетаться с объектом имеется только у глагола, см. пример (13), где глагол *gaoxing*$_2$ сочетается с предикативной группой *kan dianying*, причем *kan dianying* выступает в позиции дополнения. Однако наличие в китайском языке неизменяемых слов, представляющих несколько разных грамматических категорий, усложняет лексико-семантический и синтаксический анализ данного слова и затрудняет разграничение *gaoxing*$_1$ и *gaoxing*$_2$. Так, в примере (14) *gaoxing*, оформленное наречием *hen*, управляет придаточной группой *tanenglai*, под которой в предложении выступает объект. Поэтому в таком контексте данное слово подводится и под употребления глагола, и под употребления прилагательного.

Данная статья содержит попытку анализа модели управления *gaoxing* и заполнения синтаксических валентностей. Ср. употребления (15) – (18):

*(15) *$_{NOM}$wo $_{PRED}$gaoxing [$_{NP}$dianying].*

(Букв.: 'Я радуюсь фильмом').

(16) а. $_{NOM}$wo $_{PRED}$gaoxing [$_{Inf}$wanshua];

б. $_{NOM}$wo hen $_{PRED}$gaoxing [$_{Inf}$wanshua];

в. $_{NOM}$wo [$_{AdvP}$hen-gaoxing] (Stp) [$_{Inf}$wanshua].

(Букв.: 'Я радуюсь играть').

(17) а. $_{NOM}$wo $_{PRED}$gaoxing [$_{VP}$kandingying];

б. $_{NOM}$wo hen $_{PRED}$gaoxing [$_{VP}$kandingying];

в. $_{NOM}$wo [$_{AdvP}$hen-gaoxing] (Stp) [$_{VP}$kandingying].

(Букв.: 'Я радуюсь смотреть фильм').

(18) а. $_{NOM}$wo $_{PRED}$gaoxing [$_{CP}$ ni lai ASP];

б. $_{NOM}$wohen$_{PRED}$gaoxing [$_{CP}$nilaiASP];

в.$_{NOM}$wo [$_{AdvP}$hen-gaoxing] [$_{CP}$nilaiASP];*

г. [$_{CP}$nilaile]$_{ASP}$ wohen-gaoxing;

д. [$_{S1}$nilaiASP], [$_{S2}$wohen-gaoxing].

(Букв.: 'Я рада, что ты пришел').

Несмотря на транспозицию, по характеризующему признаку предиката душевного действия *gaoxing*$_2$ непохож на обычный глагол. Он не может непосредственно сочетаться с группой существительного типа *dianying* в позиции дополнения в примерах типа (15), но может присоединять глагольную группу и придаточное, а также выступать в качестве объекта предикатива как в (16а, 17а, 18а). В то же время слово *gaoxing*$_2$ одновременно обладает признаками и глагола, управляющего дополнением, и прилагательного, оформляемого классификатором *hen* как в (16б, 17б, 18б). Следует обратить внимание на предикаты в правой периферии предложения, которые обозначают действия, выполняемые с радостью, ср. *wanshua* и *kandianying* в (16в, 17в). Семантика вроде бы позволяет добавить частицу StP *de*, поскольку отсутствие обстоятельства не влияет на целостность предложения. Однако AdvP *hen-gaoxing* не может оформлять CP, как в (18в), если CP становится формальным субъектом и перемещается влево. В действительности CP играет роль обстоятельство причины в контекстах типа (18г). В (18д) логический акцент выделяет второе предложение (S2).

Итак, мы можем вывести следующие схемы:

N_{NOM} – < ADV d. > – $PRED_v$ – INF / VP / CP;

CP – N_{NOM} – < ADV d. > – $PRED_{adj}$

Позиция N_{NOM}, как правило, может быть заполнена местоимением и нарицательным существительным. Элементы INF / VP / CP на правой периферии предложения эксплицитно представляют участника ситуации, играющего роль стимула внутреннего состояния радости. Более того, в качестве объекта целого предложения INF / InfP / CP не отличаются между собой в плане синтаксиса. Более того, сочетание типа *wo-gaoxing – 'мне приятно'* (X – Им.п – *gaoxing*) типично для данного одновалентного слова.

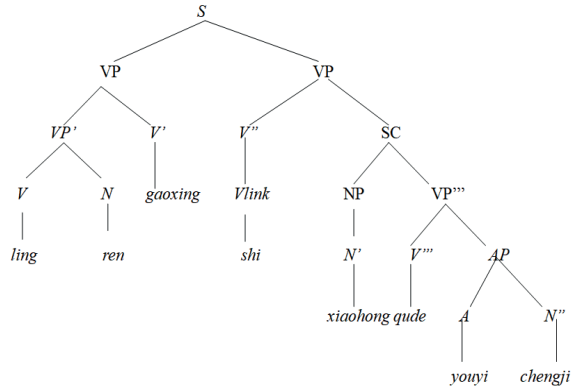
Вернемся к *[lingren] gaoxing,* эквиваленту *приятно*$_1$*: [lingren] gaoxing* является сложным глагольным словосочетанием со значением «побуждать человека к радости». Фактически слово *ling* представляет собой каузатив, а *lingren* может трактоваться как глагольная группа, передающая значение «позволять человеку». Концепт человека, как правило, символизирует всех людей, включая нас или самого говорящего. Значение «человек» присуще слову *ling,* которое является дополнением глагола *gaoxing*, но при этом значение глагола подразумевает, что его субъектом тоже является человек, лицо. Все это позволяет передать *lingrengaoxing* при переводе на русский язык единым каузативом *радовать*. Имеется возможность трактовать *lingren* как своего рода синтаксический аффикс с каузативным значением при предикативе *gaoxing*$_2$. Тем самым объект слова *gaoxing* – это обязательный актант каузативного глагола. Ср.:

(19) а. [$_{VP}$ling [$_{NP}$ren $_{PRED}$gaoxing]] StP V$_{Link'SC}$ [$_{NOM}$xiaohong $_{PRED}$qude ASP [$_{AP}$ youyi StP chengji]].

(Букв.: Заставляют нас приятно, Сяохун добился ASP отличных результатов).

'Нас радует, что Сяохун получила отличные оценки';

б.

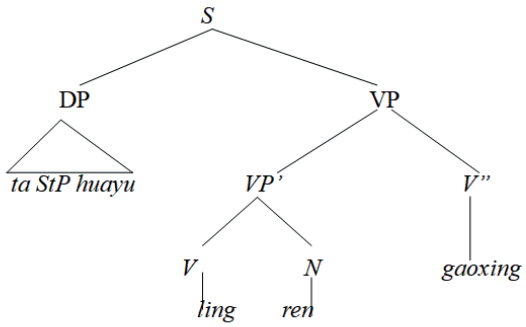


(20) а. [$_{DP}$ta StP huayu] [$_{VP}$ling[$_{NP}$ren$_{PRED}$gaoxing]]

(Букв.: Его слова заставляют человека приятно).

'Его слова нас радуют'.

б.



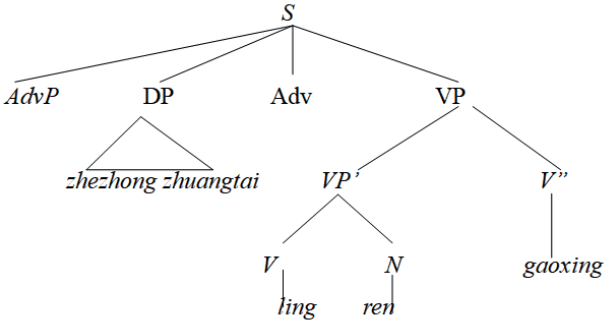
(21)

(22) а. $_{AdvP}$muqian [$_{DP}$zhezhong zhuangtai] zhen [$_{VP}$ling[$_{NP}$ren $_{PRED}$gaoxing]].

(Букв.: 'Теперь такое положение так заставляет человека приятно').

'Теперь такое положение нас радует'.

б.



При обычном порядке слов в предложениях от первого лица в китайском языке, как правило, сказуемое стоит после подлежащего и перед объектом, как в (19а). Надо сказать, что в примере (19а), где нет формального субъекта (т.е. есть нулевое подлежащее), СР выполняет функцию дополнения к *gaoxing* в целом предложении. В плане семантики СР является именно субъектом и для предложения в целом, и для каузативного глагола *ling*; в то же время СР в плане синтаксиса является дополнением *gaoxing.* Как можно заметить, наличие в предложении каузатива *ling* позволяет поднимать синтаксический объект *gaoxing* на начальную левую позицию. В конце концов, объект *gaoxing* превращается в подлежащее, как в примерах (20) и (21). Подъем дополнения каузатива осуществляется в том числе, если позиция подлежащего главного предложения заполнена словами или DP, которые в функционально-семантической рамке считается правильными, но в речевой практике современного китайского языка вроде бы употреблены DP типа *его слова* и *такое положение,* у которых имеется интенсивное значение указателя, тесно связанного с контекстом: **huayu lingrengaoxing – 'слова радуют', *zhuangtai zhen lingrengaoxing – 'положение радует'.*

Наряду с глагольными группами и придаточным инфинитив (ср.: *yundong – 'тренироваться'* и именная группа, ср.: *meihaode qingchen – 'прекрасное утро'*) также могут быть подлежащими. Можно сказать, что при каузативном отношении дополнение $gaoxing_2$ поднимается в позицию подлежащего целого предложения, при этом осуществляется преобразование формулировки $gaoxing_2$ в следующую каузативную конструкцию:

INF / InfP / CP / DP – $PRED_c$ NP – (O_{Inf})

Мы проанализировали примеры с главным элементом $lingrengaoxing_2$ в предложениях, где возможны подлежащие разных типов в левой периферии предложения (перед предикатом), и обнаружили, что случаи с подлежащим в левой периферии составляют 36 из имеющихся 54 случаев. Более того, при размещении предикатива на правой периферии, $lingrengaoxing_2$ может сочетаться с предикативными комплементами и частицами, с помощью которых $lingrengaoxing_2$ реализуется в разных модально-темпоральных планах.

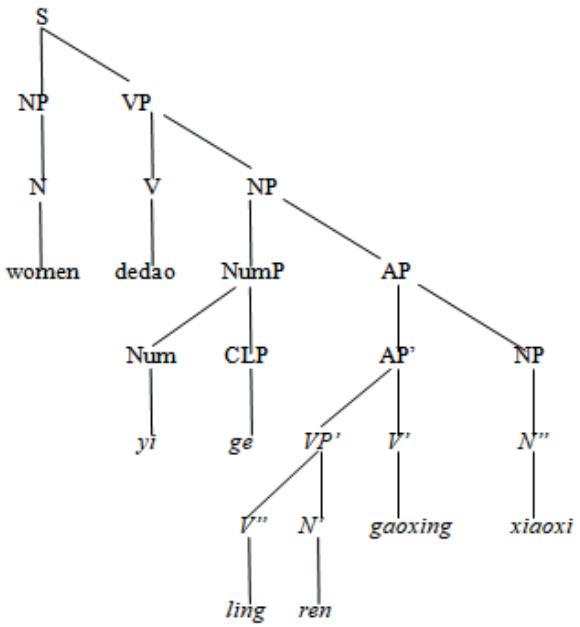
Таблица 1

Дистрибуция предиката $lingrengaoxing_2$

Лексическая единица	Синтаксическая функция	Количество / Пропорция от всех случаев
buqilai	комплемент, все случаи	1/1.8%
le	комплемент вспомогательных глаголов	2/3.7%
side	структурная частица	2/1.8%
de	структурная частица	10/18.5%
ne	модальная частица	1/1.8%
la	модальная частица	1/1.8%

Ниже проанализированы все лексемы, выступающие в функции ***X*** в контексте *lingX-gaoxing* в порядке убывания их частотности (слова даны в начальной форме). Результаты таковы, что всего 50 элементов могут выступать в функции дополнения каузатива. Чаще употребляются нарицательные существительные, на них приходится 54% из всех. В позиции дополнения возможны также группы количественного слова (NumP).

б.



(24) а. [$_{DemP}$zhe VLink [$_{NumP}$(yi)-CL]] [$_{VP}$ling[$_{NP}$ren $_{PRED}$gaoxing]] StP $_{NP}$ jihua].
(Букв.: 'Это-V_{Link}-CL приятный план.'
'Это приятный план'.

б.

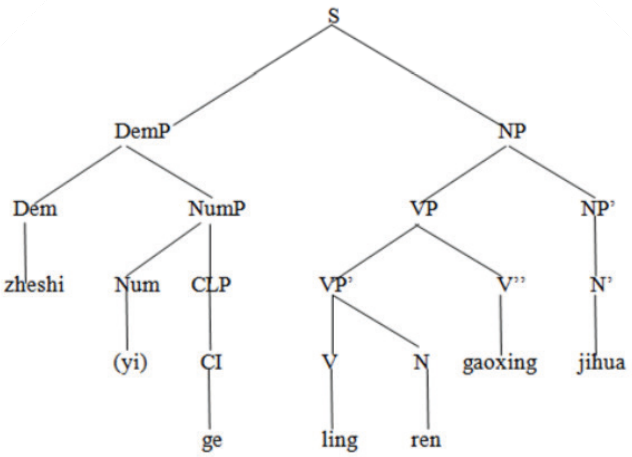


Таблица 2

Лексемы, выступающие в позиции X

Заполнение X (50/100%)	Нарицательное существительное (27/54%)	Местоимение(18/36%)	Имя собственное (3/6%)	NumP (1/2%)
ren – 'человек' (25/50%), я (6/12%), она(6/12%), он (4/8%), Dekim (1/2%), Jiro (1/2%), K (1/2%), женщина (1/2%), мы (1/2%), все (1/2%), извозчик (1/2%), данные два чиновника (1/2%)	ren – 'человек' (25/50%), женщина (1/2%), извозчик (1/2%)	я (6/12%), она (6/12%), он (4/8%), мы (1/2%), все (1/2%)	Dekim (1/2%), Jiro (1/2%), K (1/2%)	данные два чиновника (1/2%)

В качестве целой атрибутивной группы, $lingrengaoxing_2$ может также выступать в функции определения при существительном, в этом случае $lingrengaoxing_2$ переводится на русский язык прилагательными *приятный*. В приводимых ниже примерах (22а) и (23а) сочетание $lingrengaoxing_2$ с определяемыми существительными *xiaoxi* в *(22а)* и *jihua* в *(23а)* выступает в функции дополнения. Следует заметить, что в этом случае необходима частица-адъективизатор StP *de*, иначе данная глагольная группа не сможет выступать в качестве атрибутивного элемента, т.е. нужна структура $PRED_c$NP (O_{Inf}) StP NP. Синтаксис примеров (22) и (23) показан ниже при помощи деревьев предложения (22б) и (23б).

(23) а.$_{NP}$women $_{PRED}$dedao ASP [$_{DP}$yi-CL [$_{VP}$ling[$_{NP}$ren $_{PRED}$gaoxing]] StP $_{NP}$xiaoxi].
(Букв.: 'Мы получили-ASP одно CL приятное известие').
'Мы получили приятное известие'.

Таким образом, в ходе исследования мы приходим к следующим выводам.

1. Русское *приятно* в качестве предикатива ДПС имеет более четкие возможности для реализации категориальной семантики состояния, чем его китайские эквиваленты.

2. Для китайского языка характерно наличие системы транспозиций, что усложняет определение синтаксической категории слов и не позволяет определять часть речи на основе единственного критерия. Сочетаемость с показателем [hen] + А не является исключительным свойством прилагательных, управление объектом не представляется исключительным свойством глаголов.

3. Близким эквивалентом слова КС *приятно* в китайском языке является каузатив *ling* в конструкции $lingrengaoxing_2$. Он позволяет поднять синтаксический

объект *gaoxing* в начальную левую позицию предложения, что превращает изначальное дополнение *gaoxing* в подлежащее предложения.

4. Процесс перехода русского прилагательного и наречия *приятно* в слово КС и транспозиции эквивалентного китайского слова *gaoxing* не полностью аналогичны. Пересечения и взаимодействия исходного прилагательного и производного глагола дают разные синтаксические модификации контекстов использования *gaoxing*.

Список сокращений

ADV – наречие; ADV d. – наречие степени; DAT – дательный падеж; INF – инфинитив; NOM – именительный падеж; PRED – предикатив; $PRED_c$ – предикатив каузатива; V_{LINK} – связка; CP – группа придаточного; DP – группа детерминатора; AP – группа прилагательного; AdvP – группа обстоятельства; InfP – группа инфинитива; NP – именная группа; Ø – нулевой субъект; ASP – модально-временное слово; CL – квантификатор; StP – структурная частица.

Библиографический список

1. Циммерлинг А.В. Русские предикативы. Грамматика, статистика, авторские эксперименты. *L Виноградовские чтения*. Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2019. Available at: https://www.academia.edu/38176889/
2. Исаченко А.В. *Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология*: в 2-х ч. Братислава: Издательство Словацкой Академии наук, 1965; Ч. 1: 278 – 279.
3. Лекант П.А. О грамматической форме безличного предложения в русском языке. *Проблемы изучения односоставных предложений*: коллективная монография. Москва, 2005.
4. Лекант П.А. *Аналитические формы и аналитические конструкции в современном русском языке*: монография. Москва: ИИУ МГОУ, 2015: 8 – 19.
5. *Словарь русского языка*: в 4-х т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык: Полиграфресурсы, 1999. Available at: http://feb-web.ru/feb/mas/MAS-abc/default.asp
6. Новиков Л.А. *Семантика русского языка*. Москва: Наука, 1982.
7. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
8. Циммерлинг А.В. Предикаты состояния и фактивность. *Вопросы филологии*. 2014; № 3-4: 52 – 60.
9. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Учпедгиз, 1956.
10. Поспелов Н.С. В защиту категории состояния. *Вопросы языкознания*. 1955; № 2.
11. Циммерлинг А.В. Предикативы параметрического признака в русском языке. *Труды ИРЯ РАН*. 2016; Выпуск 10: 358 – 369.
12. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1935 – 1940; Т. I – IV. Available at: http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=58815
13. *Xiandaihanyucidian. Словарь современного китайского языка*. Лексикографический отдел Академии общественных наук КНР. ШанвуИнбшугуань. Пекин. 2012.
14. *Большой китайско-русский словарь*. Available at: https://bkrs.info
15. Чжан Цз. *Guanyu "xingrongci" he "zhuangtaici" de cikao*. (Мнение о прилагательном и прилагательном состояния). *Вестник в Литературном институте Нанкинского педагогического университета*. 2004; № 1: 172 – 173.

References

1. Cimmerling A.V. Russkie predikativy. Grammatika, statistika, avtorskie `eksperimenty. *L Vinogradovskie chteniya*. Moskva: MGU imeni M.V. Lomonosova, 2019.Available at: https://www.academia.edu/38176889/
2. Isachenko A.V. *Grammaticheskij stroj russkogo yazyka v sopostavlenii so slovackim. Morfologiya*: v 2-h ch. Bratislava: Izdatel'stvo Slovackoj Akademii nauk, 1965; Ch. 1: 278 – 279.
3. Lekant P.A. O grammaticheskoj forme bezlichnogo predlozheniya v russkom yazyke. *Problemy izucheniya odnosostavnyh predlozhenij*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2005.
4. Lekant P.A. *Analiticheskie formy i analiticheskie konstrukcii v sovremennom russkom yazyke*: monografiya. Moskva: IIU MGOU, 2015: 8 – 19.
5. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk: Poligrafresursy, 1999. Available at: http://feb-web.ru/feb/mas/MAS-abc/default.asp
6. Novikov L.A. *Semantika russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1982.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
8. Cimmerling A.V. Predikaty sostoyaniya i faktivnost'. *Voprosy filologii*. 2014; № 3-4: 52 – 60.
9. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: Uchpedgiz, 1956.
10. Pospelov N.S. V zaschitu kategorii sostoyaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1955; № 2.
11. Cimmerling A.V. Predikativy parametricheskogo priznaka v russkom yazyke. *Trudy IRYa RAN*. 2016; Vypusk 10: 358 – 369.
12. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1935 – 1940; T. I – IV. Available at: http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=58815
13. *Xiandaihanyucidian. Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Leksikograficheskij otdel Akademii obschestvennyh nauk KNR. ShanvuInbshuguan'. Pekin. 2012.
14. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'*. Available at: https://bkrs.info
15. Chzhan Cz. *Guanyu "xingrongci" he "zhuangtaici" de cikao*. (Mnenie o prilagatel'nom i prilagatel'nom sostoyaniya). *Vestnik v Literaturnom institute Nankinskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2004; № 1: 172 – 173.

Статья поступила в редакцию 05.06.20

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00797

***Filistova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Translation Studies, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: nataliafilistova@yandex.ru*

LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE CATEGORY OF TIME (ON THE BASIS OF K. VONNEGUT'S NOVEL "SLAUGHTERHOUSE-FIVE"). The article is dedicated to the study of linguistic features of the category of time in the artistic postmodern text. The special role of the category of time in postmodern literature makes its further study necessary, which determines the relevance of this article. The research material is Kurt Vonnegut's novel "Slaughterhouse-Five", which for the first time becomes the subject of the most complete study in terms of story and plot organization and time relations in the text. The results of the carried out analysis show that the story and plot in Kurt Vonnegut's novel do not coincide, textual anachronies (flashback and flashforward), methods of compression or stretching the time are reflected in the text, which together form the unique individual author's representation of time.

Key words: **category of time, story, plot, postmodernism, flashforward, flashback.**

***Н.Ю. Филистова**, канд. филол. наук, доц., БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, E-mail: nataliafilistova@yandex.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА К. ВОННЕГУТА "SLAUGHTERHOUSE-FIVE")

Данная статья посвящена рассмотрению лингвистических особенностей категории времени в художественном постмодернистском тексте. Особая роль категории времени в постмодернистской литературе делает необходимым ее дальнейшее исследование, что обусловливает актуальность настоящей статьи. Материалом исследования послужил роман Курта Воннегута «Slaughterhouse-Five», который впервые становится предметом максимально полного изучения с точки зрения сюжетно-фабульной организации и временных отношений в тексте. Результаты анализа показали, что сюжет и фабула в романе Курта Воннегута не совпадают, текстовые анахронии (ретроспекция и проспекция), приемы сжатия или растягивания времени находят свое отражение в тексте, которые в совокупности образуют уникальные индивидуально-авторские представления о времени.

Ключевые слова: **категория времени, сюжет, фабула, постмодернизм, проспекция, ретроспекция.**

Мыслители многих поколений задавались вопросами о реальности течения времени, человеческом восприятии времени и природе его возникновения. Категория времени является одной из сложных категорий для исследования, так как само понятие времени до сих пор остаётся предметом споров среди философов, психологов, литературоведов, лингвистов. Время можно описать как единство прошлого, настоящего, будущего, и характеризуется оно, прежде всего, течением и открытостью. Отсутствие более глубокого анализа на материале произведения одного из самых популярных писателей XX века позволяет нам считать данное исследование своевременным и актуальным.

Цель работы заключается в рассмотрении категории времени и выявлении особенностей её репрезентации в постмодернистском романе К. Воннегута.

Теоретической базой исследования послужили работы таких ученых, как Андреева К.А., Бабенко Л.Г., Гальперин И.Р., Золотова В.А., Киреева Н.В., Томашевский Б.В., Тураева З.Я. и других.

Материалом для исследования является произведение американского писателя Курта Воннегута “Slaughterhouse-Five”. Общий объем проанализированного материала составил 170 страниц. В данной работе использовались методы структурного и текстового анализа, метод сплошной выборки, элементы контекстуального и лингвостилистического анализа. Теоретическая значимость заключается в дальнейшем изучении лингвистических особенностей категории времени в постмодернистских произведениях. Практическая ценность исследования состоит в том, что полученные результаты можно будет применить на занятиях в высших учебных заведениях при анализе лингвистических особенностей художественных текстов.

Тема языка и времени описывалась по-разному у философов Борщова А.С., Генона Р., Соловьева В.С. и др. Категория времени при этом исследовалась преимущественно с точки зрения грамматического аспекта времени – как чистая темпоральность (Виноградов В.В., Бондарко А.В.) [1, с. 439]. Время стало предметом исследования в лингвистике относительно недавно (Степанов Ю.С., Кубрякова Е.С.), но в бытийной и онтологической форме.

Термин «постмодернизм» является многогранным и применяется для описания литературы и культурной атмосферы XX века, научных и теоретических представлений о мире. Одним из ярчайших представителей постмодернистского течения в литературе XX века является Курт Воннегут. Столкновение планов глубокого философского содержания и внешней карнавальности создает неповторимый воннегутовский стиль.

В основе постмодернистского жанра лежит нарушение хронологии и разрушение всех предыдущих представлений об идеалах художественной литературы – именно они дают читателю интеллектуальный вызов, разрушая «четвертую стену». Как известно, в постмодернистском жанре преимущественно используются научные факты и идеи. Постмодернистский текст выступает как текст воздействия, и заставляет читателя прикладывать умственные усилия, чтобы понять все отсылки к идейным революциям. Жанр постмодернизма известен своим нарушением хронологической последовательности, вследствие чего пространство и время в тексте неизбежно преобразовывалось в зависимости от стиля повествования автора [2, с. 14].

По мнению Г.А. Золотовой, в тексте существуют три разных типа времени, отображаемых автором: внешнее, событийное и перцептивное. Внешним временем называют время последовательное и историческое, а событийное время образует и описывает события, которые были собраны автором в произведении. Отношение к данным фактам передает перцептивное время [3, с. 55]. Для воплощения игр со временем в произведениях постмодернизма автору требуется передать своё видение мира в тексте. Он выстраивает свою действительность в произведении, устанавливает особую систему ценностей и создает внутренний мир персонажей.

Особую роль при исследовании художественных произведений играют такие текстовые категории, как сюжет и фабула, ретроспекция и проспекция. «Вопрос о соотношении таких понятий, как сюжет и фабула находит отражение в работах представителей русского формализма: Б.М. Эйхенбаума, Б.В. Томашевского, В.Б. Шкловского и др.» [4, с. 267].

Как мы отмечали ранее в своей работе, «сюжет представляет собой развитие событий, которые изображены в тексте в их временной последовательности, а фабула – это сам рассказ, повествование» [5, с. 53].

Ученые выявили три основных способа организации фабулы и сюжета:

а) события произведения представлены в хронологическом порядке, при котором наблюдается совпадение фабулы с сюжетом – линейное развитие сюжета;

б) несовпадение фабулы с сюжетом – скачкообразное развитие сюжета;

в) хронологическое повествование, начинающееся и заканчивающееся одним и тем же эпизодом, при котором наблюдается практическое совпадение фабулы с сюжетом – круговое развитие сюжета [6].

Выявленное разнообразие способов организации фабулы и сюжета применимо к произведениям постмодернизма, в частности произведениям Курта Воннегута.

И.Р. Гальпериным было предложено рассматривать два вида временных отношений в произведении: «проспекцию и ретроспекцию, в виде грамматических категорий, которые объединяют формы языкового выражения» [7, с. 106].

И.Р. Гальперин отмечает, что «отнесение читателя к предшествующей информации обеспечивается приемом ретроспекции, объединяющей формы языкового выражения» [7, с. 106]. Автор не просто так отсылает читателя к сообщенным фактам и случившимся событиям, а наоборот, преследует цель акцентировать его внимание на сообщенной ранее информации.

Проспекция сообщает читателю об информации, предстоящей в тексте или в его частях [7, с. 112]. Ретроспекция возникает в результате поступательного движения текста – это основное отличие ретроспекции от проспекции, которая, в свою очередь, редко зависит от самого хода повествования. И, невзирая на данный факт, читатель в состоянии предугадать, что случится далее, учитывая отдельные фрагменты текста. Ретроспекция и проспекция являются одними из часто используемых приёмов в создании художественного текста. Именно с их помощью автору удается составить необходимую сюжетную линию, выдвигая необходимые происшествия на передний план.

При исследовании данного произведения, были обнаружены многочисленные временные сдвиги, и, чтобы наглядно показать особенности сюжетно-фабульной организации, выделим основные даты, которые являются важными для сюжета. Как видно из нижеприведенной таблицы, события в романе описываются не в хронологической последовательности. Особенностью временных сдвигов является большое количество фактических перемещений – в таблице представлены 22 случая перемещения во времени и пространстве. В левой колонке нами были выделены сюжетные моменты в их авторском представлении, а в правой колонке была восстановлена хронология последовательности событий.

Таблица 1

Сюжетно-фабульная организация романа К. Воннегута «Slaughterhouse-Five»

Сюжет	Фабула
1944, декабрь – первое отклеивание от времени в лесу, в бегах от немецких войск	1944, декабрь – первое отклеивание от времени в лесу, в бегах от немецких войск
1965 – посещает свою больную мать в Пайн Нол в доме престарелых	1944, декабрь – захват немецкими войсками Роланда Вири, Билли Пилигрима
1961 – Новогодний вечер в его компании, измена жене	1944 – Билли идёт с другими заключенными в колонне пленных
1957, сентябрь – китайский ресторан, Иллиум, Нью-Йорк, избрание президентом оптометрического предприятия	1944 – прибытие к поезду колонны пленных, идущему в концентрационный лагерь
1944, декабрь – захват немецкими войсками Роланда Вири, Билли Пилигрима	1944 – принятие душа в лагере, новая одежда. Формирование групп заключенных
1967 – Билли ехал на Кадиллаке в «Лайонс Клаб» на бизнес-ланч, обсуждение войны во Вьетнаме	1944 – пребывание в военном госпитале. Подготовка к отправлению в Дрезден
1944 – Билли идёт с другими заключенными в колонне пленных	1945, январь – прибытие в Дрезден, описание скотобойни № 5
1967 – ночь похищения летающей тарелки Тральфамадорцев	1945, 17 февраля – спустя 2 дня после бомбардировки Билли покинул скотобойню, Дрезден в руинах
1944 – прибытие к поезду колоны пленных, идущему в концентрационный лагерь	1945, 11 мая – конец войны, возвращение в скотобойню за сувенирами
1944 – принятие душа в лагере, новая одежда. Формирование групп заключенных.	1948 – попадание Билли в психдиспансер для ветеранов войны в Нью-Йорке
1948 – попадание Билли в психдиспансер для ветеранов войны в Нью-Йорке	1948 – свадьба с Валенсией Мербл. Брак для получения её состояния, т.к. у неё был состоятельный отец.

1949 – приход Валенсии в больницу с визитом. Будущая свадьба.	1948 – медовый месяц Билли и Валенсии
1948 – свадьба с Валенсией Мербл. Брак для получения её состояния, т.к. у неё был состоятельный отец	1949 – приход Валенсии в больницу с визитом. Будущая свадьба
1944 – пребывание в военном госпитале. Подготовка к отправлению в Дрезден	1957, сентябрь – китайский ресторан, Иллиум, Нью-Йорк, избрание президентом оптометрического предприятия
1948 – медовый месяц Билли и Валенсии	1961 – Новогодний вечер в его компании, измена жене.
1968 – находится один в своем доме, дочь Барбара навещает его, недееспособность Билли. Письма о перемещении во времени в газету	1965 – посещает свою больную мать в Пайн Нол, в доме престарелых
1945, январь – прибытие в Дрезден, описание скотобойни № 5	1967 – Билли ехал на Кадиллаке в «Лайонс Клаб» на бизнес-ланч, обсуждение войны во Вьетнаме
1976, 13 февраля – Билли умирает от лазерного ружья снайпера после семинара об идеях, узнанных у Тральфамадорцев	1967 – ночь похищения Билли летающей тарелкой Тральфамадорцев
1970 – описание падения самолета, в котором летел Билли, травма головы	1968 – находится один в своем доме, дочь Барбара навещает его, недееспособность Билли. Письма о перемещении во времени в газету
1970 – смерть Барбары по пути в Вермонт, где находился Билли, после крушения самолета. Похороны жены	1970 – описание падения самолета, в котором летел Билли, травма головы
1945, 11 мая – конец войны, возвращение в скотобойню за сувенирами	1970 – смерть Барбары по пути в Вермонт, где находился Билли после крушения самолета Похороны жены.
1945, 17 февраля – спустя 2 дня после бомбардировки Билли покинул скотобойню, Дрезден в руинах	1976, 13 февраля – Билли умирает от лазерного ружья снайпера после семинара об идеях, узнанных у Тральфамадорцев

Данное произведение имеет скачкообразное развитие сюжета. Роман “Slaughterhouse-Five” построен на перемещениях во времени и пространстве, где нарушаются все возможные литературные правила построения текста. В романе представлена история человека, который пережил сильнейшие потрясения в жизни. Мы узнаём про судьбу Билли Пилигрима во второй главе произведения, включая его рождение и смерть. Выбор автора углубиться в историю персонажа уже после сообщения читателю основных фактов о жизни является показательным примером литературы постмодернизма.

При манипуляциях с хронологической последовательностью событий в произведении автор прибегает к использованию проспекции (flashforward) и ретроспекции (flashback). Они являются основными видами анахроний в тексте.

В данном произведении мы можем наблюдать большое количество проспекций в самом начале. Автор дает основную информацию, необходимую для понимания дальнейшего развития событий, при этом намекает на некоторые будущие явления: “*Remembering this incident years later, Billy was struck by what a Tralfamadorian adventure with death that had been, to be dead and to eat at the same time*” [8, с. 15].

Следует отметить авторскую проспекцию, которая выражается во мнении самого автора в книге. Автор даёт свой прогноз окончания романа, заведомо понимая, что конец будет абсолютно другим: “*I think the climax of the book will be the execution of poor old Edgar Derby, I said*” [8, с. 3].

В произведении преобладает проспекция, связанная с ходом повествования: “*In two days’ time now their families would learn from the International Red Cross that they were alive*” [8, с. 46].

В выражении проспекции в тексте встречается большое количество повторов: “*There would be a click and then a year would go by, and then there would be another click*” [8, с. 39]. Чаще всего они используются для усиления эмоционального воздействия на читателя: “*Many years ago’ he said, ‘a certain man promised to have me killed. He is an old man now, living not far from here. He has read all the publicity associated with my appearance in your fair city. He is insane. Tonight he will keep his promise*” [8, с. 72]. В следующем примере можно выделить использование такого стилистического приёма, как полисиндетон: “*And on the other side of the field were thousands of Russians and Poles and Yugoslavians and so on guarded by American soldiers*” [8, с. 4].

Проспекцию можно охарактеризовать как предсказание автором событий, которые случатся с персонажем в ходе произведения, и при прочтении мы сможем соединить две нити воедино. В данном случае, уже в конце первой главы, автор показывает нам, с каких слов начнется произведение, и какими словами оно закончится:“*I’ve finished my war book now. The next one I write is going to be fun. This one is a failure and had to be since it was written by a pillar of salt. It begins like this: Listen: Billy Pilgrim has come unstuck in time. It ends like this: Poo-tee-weet?*” [8, с. 12].

Как видно из представленных примеров, проспекция в тексте выражается грамматически, с помощью будущего времени (“will”, оборот будущего времени “to be going to”), а также лексическими (наречия времени) и стилистическими средствами.

Помимо использования проспекции для предсказания будущих событий в тексте присутствует другая разновидность анахронии – ретроспекция. Автор, прежде чем приступить к серьёзным временным сдвигам, посвящает читателя в курс дела. Для этого он описывает всю судьбу Билли Пилигрима, после ознакомления с которой мы можем выстроить первоначальную картину происходящего. Только после прочтения произведения мы узнаём важнейшие сюжетные моменты, необходимые для полного понимания.

Грамматическим показателем ретроспекции выступает Past Perfect: “*I’d been married only once. I wasn’t a drunk. I hadn’t done her husband any dirt in the war*” [8, с. 7].

В следующем примере ретроспекция также выражается грамматически: “*I remembered two Russian soldiers who had looted a clock factory. They had a horse-drawn wagon full of clocks. They were happy and drunk. They were smoking huge cigarettes”* [8, с. 8]. На лексическом уровне ретроспекция передается наречиями времени: “*Billy stopped skating, found himself at a lectern in a Chinese restaurant in Ilium, New York, on an early afternoon in the autumn of 1957*” [8, с. 25]. Каждое перемещение во времени и пространстве сопровождается описанием происходящего вокруг Билли: “*Billy traveled in time, opened his eyes, found himself staring into the glass eyes of a jade green mechanical owl*” [8, с. 28].

Перечисления помогают автору выразить пространственные отношения в произведении: “*Among the things Billy Pilgrim could not change were the past, the present and the future*” [8, с. 30]. Чтобы описать зажиточное положение англичан в лагере заключенных, автор привел целый список продуктов, показывающий всю абсурдность ситуации: “*The Englishmen had hoarded these so cunningly that now, as the war was ending, they had three tons of sugar, one ton of coffee, eleven hundred pounds of chocolate, seven hundred pounds of tobacco, seventeen hundred pounds of tea... and two tons of orange marmalade*” [8, с. 47]. Для представления переходов между пространствами автор прибегает к использованию антитезы, где мы видим описание перехода из тьмы в свет, то есть перемещения из одного времени в другое: “*Billy went from total dark to total light, found himself back in the war, back in the delousing station again. The shower was over*” [8, с. 38].

Как следует из представленных выше примеров, проспекция и ретроспекция в произведении играют важную роль, особенно это заметно в литературе постмодернизма, где основной функцией анахроний является игра с читателем и сдвиги временных рамок повествования. Время в романе К. Воннегута репрезентируется с помощью лексико-грамматических средств, стилистических приемов, параллельных конструкций, повторов.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы пришли к следующим результатам. Мы выявили, что сюжет и фабула в анализируемом тексте играют ключевую роль, так как именно с их помощью автор нарушает хронологию событий, а используя различного рода анахронии, ему удается передать ощущение перемещения во времени и пространстве, тем самым создавая интригу и поддерживая интерес читателя к истории и всему роману в целом.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва: Русский язык, 2001.
2. Киреева Н.В. *Постмодернизм в зарубежной литературе:* учебный комплекс для студентов-филологов. Москва: Флинта: Наука, 2004.
3. Золотова В.А. *История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней.* Москва: Издательский центр «Академия», 1995.
4. Филистова Н.Ю. Соотношение фабулы и сюжета в английских детективных рассказах. *Актуальные проблемы научного знания. Новые технологии ТЭК.* материалы II Международной научно-практической конференции, 2018: 266 – 270.
5. Филистова Н.Ю., Свистунова М.А. Сюжетно-фабульная организация детективного романа А. Кристи «Murder on the Orient Express». *Нижневартовский филологический вестник.* 2019; № 1: 52 – 58.
6. Бабенко Л.Г. *Филологический анализ текста: Основы теории, принципы и аспекты анализа.* Москва: Академический Проект: Деловая книга, 2004.

7. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* Москва: КомКнига, 2007.
8. Vonnegut K. *Slaughterhouse-Five*. Available at: https://royallib.com/get/epub/vonnegut_kurt/Slaughterhouse_Five.zip

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
2. Kireeva N.V. *Postmodernizm v zarubezhnoj literature:* uchebnyj kompleks dlya studentov-filologov. Moskva: Flinta: Nauka, 2004.
3. Zolotova V.A. *Istoriya literatury. Zarubezhnaya literatura ot istokov do nashih dnej.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1995.
4. Filistova N.Yu. Sootnoshenie fabuly i syuzheta v anglijskih detektivnyh rasskazah. *Aktual'nye problemy nauchnogo znaniya. Novye tehnologii T`EK.* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2018: 266 – 270.
5. Filistova N.Yu., Svistunova M.A. Syuzhetno-fabul'naya organizaciya detektivnogo romana A. Kristi «Murder on the Orient Express». *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik.* 2019; № 1: 52 – 58.
6. Babenko L.G. *Filologicheskij analiz teksta: Osnovy teorii, principy i aspekty analiza.* Moskva: Akademicheskij Proekt: Delovaya kniga, 2004.
7. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya.* Moskva: KomKniga, 2007.
8. Vonnegut K. *Slaughterhouse-Five*. Available at: https://royallib.com/get/epub/vonnegut_kurt/Slaughterhouse_Five.zip

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 81-22 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00798

Khadulaeva U.Sh., *postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uma_077@mail.ru*

COOKING TV PROGRAMME AS A GENRE OF GASTRONOMIC DISCOURSE. The article presents a study of culinary TV shows as a genre of the gastronomic discourse. The reason for the study of discourse is explained, taking into account its genre palette, and the theoretical and practical significance of the study is justified. The analysis of culinary TV shows is carried out in the aspect of their correlation with the author's priority classifications of discourses. A brief description of these classifications is given, as well as the characteristics underlying these classifications. The analysis of Russian and British culinary TV shows reveals the specifics of this genre, and confirms the status of gastronomic discourse as a form of communication, embodying, on the one hand, a person-oriented, on the other hand, institutional discourse.

Key words: **discourse, classification, needs, information, communication.**

У.Ш. Хадулаева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uma_077@mail.ru*

КУЛИНАРНЫЕ ТЕЛЕПЕРЕДАЧИ КАК ЖАНР ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье проводится исследование кулинарных телепередач как жанра гастрономического дискурса. Объясняется причина исследования дискурса с учетом его жанровой палитры, обосновывается теоретическая и практическая значимость исследования. Анализ кулинарных телепередач осуществляется в аспекте их соотнесения с приоритетными для автора классификациями дискурсов. Дается краткое описание этих классификаций, а также обозначаются признаки, лежащие в основе этих классификаций. В результате анализа российских и британских кулинарных телепередач выявляется специфика данного жанра и подтверждается статус гастрономического дискурса как формы коммуникации, воплощающей, с одной стороны, личностно ориентированный, с другой стороны, институциональный дискурс.

Ключевые слова: **дискурс, классификация, потребность, информация, коммуникация**.

Изучение и анализ дискурса – довольно сложный процесс, требующий от исследователя широкого спектра научных знаний, в частности таких дисциплин, как психология, этнопсихолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология, лингвистика текста и т.д.

Междисциплинарной природой исследования дискурса, а также комплексностью и неоднозначностью интерпретации термина в рамках даже одной научной дисциплины, на наш взгляд, и можно объяснить трудности в исследовании дискурса.

Особую актуальность в настоящее время имеют работы, посвященные изучению определенных типов дискурса. Согласно А.В. Оляничу, в основе типологизации тех или иных дискурсов лежит определенная(ые) потребность(и). Под потребностью следует понимать «состояния нужды организма в том, что необходимо для его нормального существования и развития» [1, с. 303].

Целью нашего исследования является изучение кулинарных телепередач как жанра гастрономического (глюттонического) дискурса, в основе которого лежит потребность в поддержании пищи и эстетические потребности [2, с. 57 – 58]. Гастрономический дискурс в своих работах исследовали А.В. Олянич, Н.П. Головницкая, А.Ю. Земскова. Исследование гастрономического дискурса с учетом его жанровой палитры представляется нам актуальным, так как различные жанры, а в данном случае жанр кулинарных телепередач, могут обладать своей спецификой. Выявление этой специфики дает нам возможность иметь более полное представление о гастрономическом дискурсе в целом. Исследование гастрономического дискурса в жанре кулинарных телепередач способствует лучшему пониманию живой разговорной речи, норм ведения данного дискурса. Все перечисленное обусловливает теоретическую и практическую значимость исследования.

В связи с комплексностью исследования и анализа дискурса в целом, о чем уже шла речь ранее, нашей задачей является исследовать кулинарные телепередачи, опираясь на конкретные классификации дискурсов, в основе которых лежат различные признаки и критерии. Существует множество классификаций дискурсов, но представляется целесообразным проанализировать гастрономический дискурс в жанре кулинарных телепередач в соответствие с приоритетными для автора статьи классификациями дискурсов:

1. По каналу передачи информации.
2. По прагмалингвистическому признаку.
3. По социолингвистическому признаку.

По каналу передачи информации Д. Кристал выделил устный, письменный и смешанный дискурс ("spoken discourse" , "written discourse", "mixed discourse") [3]. В проанализированных нами выпусках кулинарных телепередач («Смак», «Готовим с Алексеем Зиминым», «Едим дома», «Mary Berry every day»,«Saturday kitchen») реализуется устный дискурс, что вовсе не исключает возможности представить информацию и в письменном виде (список ингредиентов на экране и т.д.).

В рамках классификации дискурса по социолингвистическому признаку В.И. Карасик выделяет два вида дискурса: личностно ориентированный и статусно-ориентированный. [4, с. 5 – 20]. Личностно ориентированный дискурс подразделяется еще на два подвида: бытовой и бытийный дискурс. Бытовой дискурс обычно протекает в форме диалога, участники которого хорошо знакомы друг с другом, что способствует сокращению дистанции и пониманию говорящего с полуслова. Зачастую в процессе общения нарушается логическая и структурная оформленность высказывания, может наблюдаться употребление сниженной лексики. Такое общение подразумевает использование невербальных средств общения, таких как, например, мимика и жесты [5], также может наблюдаться субституция речевых единиц, зачастую местоимениями и междометиями [6; 4]. Бытийный дискурс носит более развернутый характер, включая в себя все формы речи на основе литературного языка [7]. «Бытийное общение носит преимущественно монологический характер и представлено произведениями художественной литературы и философскими и психологическими интроспективными текстами» [8, с. 6].

В случае статусно-ориентированного, в частности институционального, дискурса человек выступает в качестве представителя определенного социального института, и общение осуществляется в рамках статусно-ролевых отношений. По мнению В.И. Карасика, институциональный дискурс «есть специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [4, с. 5 – 20].

В.И. Карасик выделяет следующие конститутивные признаки дискурса: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, способ общения материал, разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы [9, с. 242].

Проанализировав кулинарные телепередачи, рассмотрим некоторые, представляющиеся нам наиболее значимыми признаки дискурса.

В роли участников дискурса выступают «агент» действия – человек, обладающий опытом в кулинарии, и «клиент» – человек, собирающийся что-либо приготовить [10, с. 88 – 89]. В контексте кулинарных телепередач ими будут являться ведущий/гость(и), т.е. люди, делящиеся своим кулинарным мастерством и опытом, и зрительская аудитория, на которую и направлено это обучение. Важно отметить, что роли ведущего и гостя не всегда статичны и могут меняться: ведущий программы может превратиться из «агента» действия в «клиента» на тот момент, пока его гость(и) будет делиться своим рецептом, и наоборот. Ведущий и гость программы слушают рецепты друг друга, советы по приготовлению блюда и т.д., так же как и телезрители получая возможность научиться чему-то новому.

Передачи выходят в эфир в утреннее время, потому что в основном зрительскую аудиторию представляют большей частью домохозяйки, в распоряжении которых есть еще много времени для приготовления понравившегося им блюда. В кулинарных телепередачах процесс готовки происходит на студийной кухне. Фактор времени и топоса является хронотопом гастрономического дискурса в данном жанре.

В качестве целей гастрономического дискурса А.Ю. Земскова выделяет передачу опыта или обучение, ознакомление с кулинарной культурой и традициями других народов, оценку какого-либо рецепта на основании своего опыта, формирование пищевых предпочтений и пищевых доминант [10, с. 100]. Так как реализация этих целей осуществляется посредством телевизионных передач, следовательно, можно говорить о корреляции гастрономического и массмедийного дискурса.

В основе прагмалингвистической классификации дискурса лежит признак коммуникативной тональности. «Под коммуникативной тональностью мы понимаем эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения» [11, с. 79]. По мнению В.И. Карасика, посредством такого, по сути, прагмалингвистического подхода, можно сделать вывод о коммуникативной тональности, лежащей в основе того или иного дискурса. Типология дискурса, выделяемого на основе прагмалингвистического критерия, может базироваться на разных основаниях, ведущими из которых являются следующие:

1) одноплановость / многоплановость смыслов, 2) заданность / открытость реакций, 3) серьезность / несерьезность общения, 4) кооперативность / конфликтность общения, 5) приоритет содержания / формы общения, конкретность / отвлеченность тематики [11, с. 79 – 80].

Соответственно, на основе вышеназванных критериев В.И. Карасик выделяет следующие типы дискурса: одномерный/многомерный, сценарный / несценарный, серьезный / юмористический, этикетный / агональный, информативный / фасцинатный, перформативный / аргументативный [11, с. 85 – 86].

Опираясь на данную классификацию, рассмотрим дискурс, реализуемый в кулинарных телепередачах.

Высказывания ведущего или гостя передачи преимущественно однозначны:

«Вообще лимон прекрасно сочетается и с клубникой чуть- чуть легкой кислинкой, и в этом десерте, мне кажется, он дает такую необходимую пикантность нам. Крем довольно быстро начинает густеть и завариваться» [12].

«You need about 750 ml of stock. Now, the stock could be vegetable stock or it could be chicken stock. And, of course, pepper and salt. Turn the heat down and then simmer those vegetables until they are tender. It will take about 15 or 20 minutes» [13].

"*Вам понадобится около 750 мл. жидкости. Итак, можно использовать бульон, оставшийся от варки овощей или курицы. Конечно же, перец и соль. Убавьте огонь и затем потушите эти овощи до мягкой консистенции. Это займет около 15 – 20 минут*".

Однако, на наш взгляд, иногда ведущий усложняет коммуникацию стилистическими приемами (например, часто встречающийся прием олицетворения): «*Немного растительного жира, вот оно – это неказистое мясо! Вот он – кипящий жир! Давайте-ка мы дадим этому мясу забронзоветь в обществе сильной высокой температуры. Итак, на этом мы не остановимся. Смотрите, дальнейший этап – это триумф вседозволенности поварской»* [14].

В некоторых передачах, а в частности в передаче «Смак», допускается общение в шутливой форме, что является, на наш взгляд, фактором, усложняющим коммуникацию, так как юмор – интеллектуальная способность.

«– Что это?» – ведущий

«– Это палтус. Синекурый» – гость программы.

«– Белеет палтус синекурый» – ведущий [15].

Данная реплика требует определенных фоновых знаний, так как здесь мы наблюдаем аллюзию на стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус».

Рассматривая серьезность / несерьезность дискурса, следует отметить, что В.И. Карасик выделяет и промежуточную стадию – полусерьезный дискурс, каким в рамках исследования некоторых кулинарных телепередач и может являться гастрономический дискурс.

«– Не мало мы посыпаем перца?» – ведущий

«– Ничего страшного» – гость программы.

«– Ничего страшного, потому что рыба все, что нужно возьмет, а все, что не нужно, не возьмет, да?» – ведущий.

«– Да» – гость программы.

«Так обычно мать говорит сыну: «Я по ней все вижу. Эта рыба все, что нужно, возьмет, а все, что не нужно, не возьмет. Не женись на ней, Славик» – ведущий [15].

«If I'm not diving or sleeping – I'm eating [16]». – *"Если я не занимаюсь дайвингом и не сплю, то я ем"*. Здесь мы наблюдаем комическое преувеличение.

Гастрономический дискурс предполагает открытость реакций, так как гости и участники могут свободно высказать свое мнение о блюде, высказаться по поводу своих вкусовых предпочтений.

«– I love apple crumble…I despise mushrooms» – гость программы.

«– Strong words» – ведущий.

«– Quite a few people hate mushrooms. Is it a texture thing?» – участник передачи [17]. – "*Я люблю яблочный пирог и абсолютно пренебрегаю грибами.*

– *Сильно сказано.*

– *Совсем немногие ненавидят грибы. Все дело в текстуре?"*

«Творог, мне кажется, это один из тех продуктов, ну вот без которого дома, вот серьезно, приготовление еды дома, я лично себе представить не могу»[18].

В процессе приготовления еды наблюдается кооперативность, так как готовка объединяет людей, сплоченных общей целью: донести до зрителя рецепт приготовления блюд. В кулинарных телепередачах, где нет гостей программы, и ведущий готовит один, мы все также слышим его доброжелательный тон, который воодушевляет зрительскую аудиторию на приготовление блюда: «*Доброе утро! Сегодня у нас на повестке дня с вами неспешный семейный обед. Начнем мы с супа. У нас уже есть кастрюля, и еще нам не лишней будет в этом деле курица. Мы сварим куриный бульон* [14]. *И вот сегодня сделаем десерт»* [17].

«Even the simplest recipes can be a joy. I want to show you easy ways to transform dishes into something really special [13]». – *"Даже самые простые рецепты могут приносить радость. Я хочу показать вам, как легко превратить блюда во что-то действительно особенное"*.

В большинстве передач отдается приоритет содержанию общения, так как такие передачи носят преимущественно информативный характер («Едим дома», «Готовим с Алексеем Зиминым», «Mary Berry every day»). Однако такие передачи, как «Смак» или же «Saturday kitchen», «James Martin's Saturday morning», где в студии находится гость/гости программы, носят информативно-развлекательный характер, следовательно, внимание также может быть уделено и форме общения.

И, наконец, рассматривая такой критерий, как конкретность или отвлеченность тематики, подразумевается обиходно-практическая или дискуссионно-гипотетическая тональность. В кулинарных телепередачах мы наблюдаем обиходно-практическую тональность, так как процесс готовки требует наблюдения, умения, практических навыков, необходимых в быту. Однако гость или ведущий программы может говорить не только о еде, но и о «вещах ненаблюдаемых и вероятных» [11, с. 85], что является показателем дискуссионно-гипотетической тональности, какой уделяется меньший процент времени.

В результате исследования приходим к следующим выводам:

1. Данный жанр гастрономического дискурса обладает следующей спецификой:

- дискурс в устной форме отличается большей эмоциональностью, экспрессией, и человек более свободен в выражении своих мыслей, в выборе стилистических средств, приемов и т.д.;
- у говорящего нет большого количества времени на «форматирование» проговариваемого им текста, и даже ошибки, оговорки, допущенные в речи, могут оказаться информативными при анализе дискурса;
- коммуникация может включать в себя еще и невербальные компоненты, экстралингвистическую информацию;
- формат некоторых телепередач позволяет устанавливать обратную связь с аудиторией (звонки зрителей в студию).

2. Данное исследование подтверждает тот ранее отмеченный Н.П. Головницкой факт, что гастрономический дискурс воплощает в себе черты как институционального, так и личностно ориентированного дискурса, и относится к смешанному типу [19, с. 147]. Обладая признаками институционального дискурса, гастрономический дискурс не исключает возможности общения на бытовом уровне. Личность ведущего или гостя влияет на тональность общения, выбор речевых средств, подачу информации и т.д.

Таким образом, исследование гастрономического дискурса в жанре кулинарных телепередач, на наш взгляд, является более информативным и актуальным в современном мире.

Библиографический список

1. Немов Р.С. *Психологический словарь*, Москва: 2007.
2. Оляних А.В. *Презентационная теория дискурса*, Волгоград:2005.

3. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge, 2003.
4. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*, Волгоград, 2000: 5 – 20.
5. Девкин В.Д. *Немецкая разговорная речь: синтаксис и лексика*. Москва: Международные отношения, 1979.
6. Сиротинина О.Б. Общая характеристика лексики разговорной речи. *Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка: Лексика*. Саратов, 1983: 6 – 10.
7. Григорьева В.С. *Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты*, Тамбов, 2007.
8. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса. *Этнокультурная специфика речевой деятельности*. Москва, 2000: 37 – 64.
9. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
10. Земскова А.Ю. *Лингвосемиотические характеристики англоязычного гастрономического дискурса,* Волгоград 2009.
11. Карасик В.И. *Язык, коммуникация и социальная среда,* Воронеж: ВГУ, 2007; Выпуск 7: 78 – 86.
12. *Едим дома*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Ykuu8fl9nKk
13. *Mary Berry's everyday*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=KaNehbdacIE
14. *Готовим с Алексеем Зиминым*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=DrEYaYfes4Y
15. *Смак*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=4cuhDvuOWdc
16. *Saturday kitchen*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=aXlf6ro6fBQ
17. *Saturday kitchen*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=eFjqLEDNk4M
18. *Едим дома*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zCQZCKjSHVA
19. Головницкая Н.П. *Лингвокультурные характеристики немецкого гастрономического дискурса,* Волгоград: 2007.

References

1. Nemov R.S. *Psihologicheskij slovar'*, Moskva: 2007.
2. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa,* Volgograd:2005.
3. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge, 2003.
4. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*, Volgograd, 2000: 5 – 20.
5. Devkin V.D. *Nemeckaya razgovornaya rech': sintaksis i leksika*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979.
6. Sirotinina O.B. Obschaya harakteristika leksiki razgovornoj rechi. *Razgovornaya rech' v sisteme funkcional'nyh stilej sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: Leksika*. Saratov, 1983: 6 – 10.
7. Grigor'eva V.S. *Diskurs kak `element kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskij i kognitivnyj aspekty*, Tambov, 2007.
8. Karasik V.I. `Etnokul'turnye tipy institucional'nogo diskursa. *`Etnokul'turnaya specifika rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 2000: 37 – 64.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
10. Zemskova A.Yu. *Lingvosemioticheskie harakteristiki angloyazychnogo gastronomicheskogo diskursa,* Volgograd 2009.
11. Karasik V.I. *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda,* Voronezh: VGU, 2007; Vypusk 7: 78 – 86.
12. *Edim doma*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Ykuu8fl9nKk
13. *Mary Berry's everyday*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=KaNehbdacIE
14. *Gotovim s Alekseem Ziminym*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=DrEYaYfes4Y
15. *Smak*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=4cuhDvuOWdc
16. *Saturday kitchen*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=aXlf6ro6fBQ
17. *Saturday kitchen*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=eFjqLEDNk4M
18. *Edim doma*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zCQZCKjSHVA
19. Golovnickaya N.P. *Lingvokul'turnye harakteristiki nemeckogo gastronomicheskogo diskursa,* Volgograd: 2007.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 821.581 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00799

***Cui Yufei**, postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: victoria-yufei@mail.ru

FAILURES IN TRANSLATING FROM CHINESE TO RUSSIAN (CASE STUDY OF THE PRECEDENT FEMALE NAME HUA MULAN). The article is dedicated to analysis by examples of unsuccessful translation of the Chinese precedent female name Hua Mulan from yuefu work "The Ballad of Mulan". The subject of the research is the precedent female name Hua Mulan, which reflects the mentality of the Chinese people and their culture in specific texts, and the translation of text fragments describes female heroines in Russian. The Russian translation shows the readers a new picture of the ancient China events. As research methods, the researcher takes them into account historical and cultural analysis, the descriptive, analytical method, the method of comparative analysis and the method of semantic analysis. However, there are translation failures that distort the meaning of the original text and can cause readers to be confused, because the translator neglected to use the additional study of the materials. The study analyzes them in order to correct inaccuracies and provide more accurate cultural and conceptual information.

Key words: **precedent phenomena, precedent name, yuefu, folk art, translation failures, translation errors, socio-cultural.**

***Цуй Юйфэй**, аспирант, Высшая школа перевода (факультет), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: victoria-yufei@mail.ru

НЕУДАЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКОГО ПРЕЦЕДЕНТНОГО ИМЕНИ ХУА МУЛАНЬ)

В данной статье рассматриваются примеры неудачного перевода посредством анализа китайского прецедентного женского имени Хуа Мулань из произведения в жанре юэфу «Баллада о Мулань». Предметом исследования служит прецедентное женское имя Хуа Мулань, отражающее ментальность китайского народа и его культуру в конкретных текстах, и перевод отрывков текста, описывающих женских героинь на русском языке. Перевод на русский язык открывает читателям новую картину событий древнего Китая. В качестве методов исследования используется историко-культурный анализ эпохи; описательно-аналитический метод; метод сопоставительного анализа, метод семантического анализа. Однако существуют переводческие неудачи, искажающие смысл оригинального текста, способные вызвать у читателей недоумение, из-за того, что переводчик пренебрег дополнительным изучением материалов. В статье анализируются некоторые случаи неудачного перевода, делается попытка исправить неточности и передать более верную информацию.

Ключевые слова: **прецедентные феномены, прецедентное имя, юэфу, народное творчество, переводческие неудачи, переводческие ошибки, социокультура.**

Прецедентность не существует изолированно, рассмотрение её понятия ведётся в лингвистическом, переводческом и общекультурном контекстах. Прецедентные имена указывают «…на ключевые концепты национальной культуры,… денотаты которых выступают как эталоны времени, пространства и меры» [1, с. 142]. Д.Б. Гудков считает, что прецедентное имя – это «индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом, относящимся к числу прецедентных», например, *Обломов* [1, с. 108]. В.В. Красных в своих работах разграничивает понятия «имя собственное» и «имя прецедентное». Прецедентное имя фиксируется в двух типах ситуаций: 1) когда оно функционирует самостоятельно, при этом актуализируется один или целый ряд характеристик; 2) прецедентное имя функционирует как символ другого прецедентного феномена (прецедентного текста, прецедентной ситуации, другого прецедентного имени). Некоторые прецедентные имена выступают в роли эталона. В данном случае имеет место апелляция не к понятию, а к образу [2, с. 204 – 207]. Обычно описание преце-

дентных имён проводится на основе историко-культурных данных и конкретных литературных текстов.

Особый интерес для нас представляет изучение прецедентного имени и того, как оно осмысливается в переводе с китайского языка на русский. Мы можем наблюдать, что не всегда переводчик способен правильно понять и выполнить перевод в соответствии со всеми факторами, влияющими на понимание имени. Л.А. Манерко полагает, что «переводчик участвует в процессе коммуникативной деятельности, и необходимо учитывать то, что происходит сначала в его сознании, когда формируется и происходит создание внешнего речевого высказывания» [3, с. 207], и «переводчик должен прекрасно понимать смысл и содержание переводимого» [4, с. 84]. Кроме того, переводчик должен стараться понять намерение автора, так как в некоторых предложениях фиксируется неоднозначность значений.

По мнению Л.Н. Латышева, в традиционном терминоведении переводческие ошибки можно подразделить на два основных вида: функционально-содержательные и языковые. «К функционально-содержательным ошибкам относятся существенные недочёты в передаче исходного содержания.… По степени отрицательного воздействия оригинала в переводе они подразделяются на искажения, неточности, неясности» [5, с. 221]. «А языковые ошибки подразделяются на системно-языковые, нормативно-языковые и нормативно-речевые ошибки» [5, с. 231]. В дальнейшем мы предпримем попытку показать, какого рода ошибки возникают с одним из прецедентных имен, связанных с китайской языковой картиной мира.

В истории и литературе китайской культуры сформировалось определенное и достаточное количество прецедентных имён, которые входят в «когнитивную базу» носителей китайского языка [1, с. 110]. В нашем исследовании в качестве предмета исследования выступает известное прецедентное женское имя Хуа Мулань – женский персонаж из известного китайского классического произведения «Баллада о Мулань», написанного в жанре традиционной лирической поэзии юэфу.

Во времена династии Хань (206 до н.э. – 220 н.э.) жанр юэфу приобрел большую популярность и стал одной из самых знаменитых стихотворных форм. По традиции юэфу подразделяется на юэфу эпохи Хань и на северно-южные юэфу эпохи Шести династий (IV – VI вв.). «Баллада о Мулань» – это народное творчество, выполненное в жанре северного юэфу. Учёные полагают, что конкретное событие, описанное в стихах, произошло в IV – V веках, во времена Северной и Южной династий.

«Баллада о Мулань» повествует о том, как во время войны девушка Мулань решила переодеться в мужскую одежду и пойти на фронт вместо пожилого отца [6, с. 113]. Её история передавалась в народе из уст в уста.

Современным китайцам иногда бывает довольно трудно понять тексты произведений древнего народного поэтического творчества, поскольку существует большая разница в понимании социокультурной реальности, условий жизни и т.д. Иногда даже у носителей языка возникают разногласия относительно трактовки текста. Неудивительно, что переводчикам крайне сложно осмыслить и перевести текст на свой родной язык. Приведём пример:

唧唧复唧唧，	*Был слышен всхлип, и снова всхлип,*
木兰当户织。	*то девушка Мулань ткала, стоя лицом ко входу.*
不闻机杼声，	Не слышать было шума челнока,
惟闻女叹息 [7]。	лишь вздохи девичьи [8].

Первое предложение “唧唧复唧唧” не представляется слишком сложным, однако в данном случае фиксируется самая интересная фраза произведения. “复” означает «снова», «опять», «ещё раз», в то время как “唧唧” относится к разряду звукоподражательных слов, имеющих следующие значения:

1) “唧唧” – звук ткацкого станка (челнока) [7, с. 64];

2) “唧唧” – вздох и всхлип от Хуа Мулань [9, с. 177];

3) “唧唧” – звук сверчков около дома [10] (мало кто из современных читателей знает об этом значении).

Очевидно, что переводчик выбрал второе значение: всхлип Хуа Мулань, навеянный печалью из-за пожилого отца, которого хотели забрать на службу в армию. Некоторые учёные, например, Юй Гуаньин, соглашаются с выбором, поскольку в третьей и четвёртой строках описывается тишина, в которой были слышны лишь вздохи Мулань: «Не слышать шума челнока, а вздохи девичьи».

Тем не менее в учебнике по китайскому языку для школьников [7] дано объяснение, опирающееся на первое значение, в котором мы слышим звук ткацкого станка (челнока) [7, с. 64]. В данном предложении прослеживается определенная последовательность действий, напоминающая кадры из фильма: Мулань ткала и ткала, станок звучал, затем Мулань перестала ткать и начала вздыхать. Исследователи продолжают спорить о том, что означает “唧唧” – вздохи Мулань или звучание ткацкого станка. Необходимо отметить, что в настоящее время китайские школьники понимают данную фразу как звук челнока, поскольку, как было отмечено выше, именно данное значение описано в учебнике по китайскому языку. В данном случае подобный перевод считается не совсем удачным с точки зрения понимания китайского языка.

Следует признать, что переводчик выбрал вариант, который легко и логично понять русскому читателю, и переводчик постарался понять намерение автора. Однако вариант «звук челнока» можно было бы привести в комментариях.

Действительно, между языковой картиной мира носителя русского и китайского языков существует разница в осмыслении текста и языковых способов выражения. Создание перевода – это кропотливый труд, необходимый для того, чтобы читатели поняли, о чём идёт речь в тексте. Рассмотрим следующий пример:

万里赴戎机，	Огромные расстояния она преодолела на войне,
关山度若飞。	словно на крыльях пересекая горные заставы.
朔气传金柝，	*С ветром северным донёсся звук ударившего гонга,*
寒光照铁衣。	*её броня сверкала на зимнем солнце*.
将军百战死，	Погибли во множестве битв полководцы,
壮士十年归 [7]。	а витязи спустя десять лет службы возвратились [8].

Данный фрагмент текста – единственный абзац, в котором повествуется о жизни во время войны в стихотворной форме, так как война считается трагическим событием, люди хотят, чтобы в мире не было войн. В действительности, “金柝” – это кастрюля, в которой днём готовили еду, а ночью ударяли об неё, чтобы сообщить время. Можно считать “金柝” гонгом. “寒光” – прямое значение: «холодный свет», однако переводчик использовал фразу «на зимнем солнце», в то же время в оригинале «холодный свет» обозначает «лунный свет». В то время люди считали, что луна светит холодным, нежным светом, а солнце – жарким и ярким. По данной причине под “寒光照铁衣” понимается, что «её броня сверкала в лунном свете», т.е. броня отражала лунный свет. В современном понимании данная фраза не является правильной, и лучше было бы добавить в качестве комментария, что 1500 лет назад люди думали, что «луна светит холодным светом». Мулань воевала в тяжёлых условиях и выжила благодаря своей храбрости и непреклонности.

Совершенно естественно, что русский переводчик не полностью понял мысль китайского оригинала. Н.К. Гарбовский выделяет 4 варианта переводческих ошибок: «1. Недостаточное владение языком оригинала. 2. Недостаточный когнитивный опыт. Недостаток знаний об описываемой в исходном тексте области окружающей действительности. 3. Невнимательное отношение к системе смыслов, заключенных в исходном тексте. Непонимание того, что автор говорит о предмете. 4. Неумение различить особенности индивидуального стиля автора исходного речевого произведения» [4, с. 514]. В этом случае причиной неудач в межкультурной коммуникации является слабое владение одним из коммуникантов знаниями о чужой культуре, то есть переводчику не хватило хорошего знания китайского языка оригинала. Культура и элементарные знания о китайском народе оказывают сильное влияние на переводческую работу. По мнению Н.К. Гарбовского, первое требование к переводчику относится к тому аспекту перевода, который определяется как герменевтический и заключается в полном понимании системы смыслов оригинального текста. Второе требование касается порождения текста на языке перевода [4, с. 101].

可汗问所欲，	Каган спросил, чего она желает.
木兰不用尚书郎，	«Мулань должность министра ни к чему,
愿驰**千里足**，	Хочу лишь одолжить *верблюда*, чтобы,
送儿还故乡 [7]。	преодолев тысячу ли, он доставил меня в места родные» [8].

В данном эпизоде Мулань на вопрос Кагана (правитель государства, в котором проживала Мулань) отвечает, что она хочет верхом на лошади вернуться домой. Здесь в переводе используется слово «верблюд», ведь в оригинале “愿驰千里足” переводчик совершенно неправильно понял словосочетание “千里足”, в значении «лошадь», поскольку в данной версии оригинала есть глагол “驰”, который обычно относится к лошадям. Мы бы хотели отметить, что не знаем, какую версию оригинала брал переводчик, но “千里足” может обозначать слово «верблюд» только тогда, когда в тексте речь идёт об этом животном: существует другая версия в китайском тексте – “愿借明驼千里足” [9, с. 179] (вместо фразы “愿驰千里足”), иероглиф “驼” точно указывает, что «Мулань хотела одолжить верблюда».

В оригинале это описано от третьего лица, а в переводе – от первого, в виде живой беседы между Каганом и Мулань. В китайском языке после кавычек в разговоре пишут от первого лица, а в рассказе обычно – от третьего, т.е. говорит голос за кадром (повествователь). Однако мы принимаем подобный вариант перевода благодаря тому, что в нём сохраняется всё значение оригинала. Считается, что переводческая обработка этого абзаца превосходна, она передаёт реальную ситуацию. Здесь мы узнаем, что Мулань воевала не ради заслуг и славы, а хотела защищать свою Родину вместо отца.

Самое большое количество неудачных вариантов возникает в описании тех областей знания, которые являются повседневными, касаются привычных, обыденных сторон жизни. Приведём следующий пример:

当窗理云鬓，	У окна привожу в порядок *свои локоны*,
对镜贴**花黄** [7]。	перед зеркалом украшаю лоб свой *жёлтым лепестком* [8].

Вернувшись домой, Мулань переоделась в женскую одежду и сделала макияж. В этом предложении переводчик выполнил перевод, указав прямое значение, но перевод даёт ошибочную информацию. Переводчики не всегда стремятся уяснить сущность того явления, которое обозначено подлежащим переводу словом [4, с. 519]. “云鬓” обозначает «красивый стиль волос», а “花黄” – это название украшения, а Мулань не приклеивала на лоб жёлтый лепесток. Здесь мы бы хотели добавить, что в то время причёска женщин была похожа на облако, а средством украшения волос служили изделия из бумаги, окрашенные в жёлтый цвет или сделанные из жёлтой бумаги. В данном случае лучше было бы выбрать описательный перевод (из лексико-семантической трансформации), который «применяется при переводе терминов, культуронимов, уникальных объектов и т.п.» [11, с. 109]. Китайская традиция иногда объясняется описательно с помощью большого количества слов, в таком случае помогает переводческий комментарий. Т.А. Казанкова полагает: «Комментарий как переводческий приём подробного описания объясняет то, что означает данное исходное слово в широком контексте исходной культуры» [11, с. 110]. После войны Мулань вернулась к своему женскому обличию. После прочтения текста мы понимаем, что во время войны она воевала как мужчина, но, вернувшись, Мулань не забыла, что она обыкновенная девушка.

Последний абзац – одно из самых известных четверостиший, но его чрезвычайно трудно понять даже китайцам.

雄兔脚扑朔,	*Заяц-самец в новолуние стремительно бежит,*
雌兔眼迷离 ;	*а самка — дремлет.*
双兔傍地走,	Но когда два зайца бегут бок о бок,
安能辨我是雄雌 [7]？	как вы узнаете, какого они пола? [8]

В народе считается, что если взять зайца за уши, самцы будут бить в воздухе передними лапами, а у самок другая реакция – они сужают глаза. В то время это было общим элементарным знанием (сейчас это «знание» не так известно). По мнению Л.А. Манерко, есть специализированное знание, которое включает научное, лингвистическое, религиозное и др., а описание специализированного знания опирается на социокультурные, исторические и ситуативные условия его использования [12, с. 101 – 102]. Неудивительно, что переводчику крайне сложно передать значение четверостишия. Полагаем, что в данном случае в комментарии необходимо описать ситуацию и рассказать о данных народных приметах, известных нашим предкам. Переводческие ошибки могут возникнуть и тогда, когда переводчик сталкивается в тексте перевода с многозначным словом [4, с. 521]. Надо отметить, что «новолуние» является одним из многих значений “朔”, но словосочетание “扑朔” представляет собой «барахтаться», а “眼迷离” – прищуриваться. Автор приводит пример зайцев, чтобы показать храбрость Хуа Мулань и рассказать о том, как она мастерски скрыла свой истинный женский облик и смогла служить в армии 12 лет. «Зайцы бегут бок о бок» означает, что Мулань, как и другие солдаты-мужчины, старательно воевала, защищала свою Родину. Во время войны она ни в чём не уступала другим солдатам, поэтому её сослуживцы так и не узнали, что Мулань – девушка.

Современные историки считают, что история Хуа Мулань – вымышленная, поскольку, во-первых, в древнем Китае в армию было строго запрещено принимать женщин, перед зачислением на службу пол новобранцев обязательно проверяли. Во-вторых, Мулань не могла бы скрывать свой пол в течение 12 лет. Тем не менее эту историю до сих пор ценят за отражение любви к родителям и Родине.

В заключение следует сказать о том, что переводчик, несмотря на неудачные выборы вариантов перевода некоторых фраз при описании главной героини и её истории, выполнил перевод в соответствии с русской традицией. В большинстве случаев был сохранен главный смысл оригинала, а найденные несоответствия объясняются недостаточным пониманием мысли китайского автора, причина чего кроется в том, что роман был написан более 1500 лет назад, и значение слов значительно изменилось в китайском языке за это время. Героиня Хуа Мулань стала одной из самых известных девушек в истории не только среди китайцев, но и во всём мире. Она отличается храбростью, непреклонностью, в то же время она нежная, любит свою семью и Родину, она преданна и почтительна. Встреча с членами семьи для неё важнее заслуг и славы. Её характер стал частью китайской ментальности, девушку Хуа Мулань воспевают и уважают за её храбрость и доблестный характер. Её имя прочно вошло в когнитивную базу китайской картины мира, а также стало одним из самых знаменитых прецедентных имён в китайской культуре, которое используется как олицетворение женщины-героини.

Библиографический список

1. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: Гнозис, 2003.
2. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
3. Манерко Л.А. Когнитивная схематизация человеческого опыта и её влияние на перевод. *Перевод как средство взаимодействия культуры*. Москва, 2015: 206 – 213.
4. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство МГУ, 2007.
5. Латышев Л К. *Курс перевода*. Москва: Международные отношения, 1984.
6. Воропаев Н.Н. *Китай: имена на все времена (прецедентные персонажи)*. Москва: ВКН, 2015.
7. *Китайский язык*. 7-й класс. Учебные материалы, подготовленные научно-исследовательским и опытно-конструкторским центром по языковым курсам в средних школах. Пекин: Народное педагогическое издательство. 2001; Т. 2: 64 – 67. 语文（义务教育课程标准实验教科书）：七年级下册，课程教材研究所&中学语文课程教材研究开发中心 编著 / 北京：人民教育出版社.
8. *Баллада о Мулань, китайское народное творчество*. Переводчик стиха с китайского языка на русский язык Е. Любарский. Availaable at: https://oritan.livejournal.com/37560.html
9. Юй Г. Примечание по выбору. *Стихи о Мулань: Северная народная песня. Поэзия юэфу*. Пекин: Издательство китайских книг, 2012: 177 – 181. 木兰诗：北朝民歌 / 余冠英（选注，乐府诗选．北京：中华书局.
10. *Что обозначает «Цзи Цзи»?* Availaable at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1665117874212948225&wfr=spider&for=pc
11. Казакова Т.А. *Практические основы перевода. English <=> Russian*. Серия: Изучаем иностранные языки. Санкт-Петербург: Союз, 2001.
12. Манерко Л. А. Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах. *Вестник МГУ.* Серия 22: Теория перевода. 2013; № 1: 100 – 118.

References

1. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: Gnozis, 2003.
2. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: JTDGK «Gnozis», 2003.
3. Manerko L.A. Kognitivnaya shematizaciya chelovecheskogo opyta i ee vliyanie na perevod. *Perevod kak sredstvo vzaimodejstviya kul'tury*. Moskva, 2015: 206 – 213.
4. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2007.
5. Latyshev L K. *Kurs perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1984.
6. Voropaev N.N. *Kitaj: imena na vse vremena (precedentnye personazhi)*. Moskva: VKN, 2015.
7. *Kitajskij yazyk*. 7-j klass. Uchebnye materialy, podgotovlennye nauchno-issledovatel'skim i opytno-konstruktorskim centrom po yazykovym kursam v srednih shkolah. Pekin: Narodnoe pedagogicheskoe izdatel'stvo. 2001; T. 2: 64 – 67. 语文（义务教育课程标准实验教科书）：七年级下册，课程教材研究所&中学语文课程教材研究开发中心 编著 / 北京：人民教育出版社.
8. *Ballada o Mulan', kitajskoe narodnoe tvorchestvo*. Perevodchik stiha s kitajskogo yazyka na russkij yazyk E. Lyubarskij. Availaable at: https://oritan.livejournal.com/37560.html
9. Yuj G. Primechanie po vyboru. *Stihi o Mulan': Severnaya narodnaya pesnya. Po`eziya yu`efu*. Pekin: Izdatel'stvo kitajskih knig, 2012: 177 – 181. 木兰诗：北朝民歌 / 余冠英（选注，乐府诗选．北京：中华书局.
10. *Chto oboznachaet «Czi Czi»?* Availaable at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1665117874212948225&wfr=spider&for=pc
11. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda. English <=> Russian*. Seriya: Izuchaem inostrannye yazyki. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2001.
12. Manerko L. A. Struktury znanij, predstavlennye v hudozhestvennom i akademicheskom diskursah. *Vestnik MGU*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2013; № 1: 100 – 118.

Статья поступила в редакцию 20.06.20

УДК 811.161.1'37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00800

Tsybdenova B.Zh., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, East-Siberian State Institute of Culture (Ulan-Ude, Russia), E-mail: btsybdenova@bk.ru*

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LEXICO-SEMANTIC GROUP “MONEY” (MONETARY NAMES) IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article examines the history of the formation and development of lexico-semantic group (LSG) “money” (monetary names) in the Russian language. The author has studied the semantic evolution of LSG “money” (monetary names) in the Russian language, conducted a diachronic analysis of this LSG from the VI century to the XXI century inclusive, which is not the subject of special linguistic study. The author has compiled the field structure of the LSG “money”, highlights the core,

the nearest and far peripheries. It is concluded that the formation and development of LSG “money” is influenced by various linguistic and extralinguistic factors during the VI – XXI centuries.

Key words: **money, monetary names, lexico-semantic group, lexicology, semantic evolution of word, etymology, borrowing, field structure.**

Б.Ж. Цыбденова, *канд. социол. наук, доц., Восточно-Сибирский государственный институт культуры, г. Улан-Удэ, E-mail: btsybdenova@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ДЕНЬГИ» (ДЕНЕЖНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ) В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается история формирования и развития лексико-семантической группы «деньги» (денежные наименования) в русском языке. Автором исследована семантическая эволюция ЛСГ «деньги» (денежные наименования) в русском языке, проведен диахронический анализ данной ЛСГ, начиная с VI в. по XXI в. включительно, не являвшейся предметом специального лингвистического изучения. Составлена полевая структура ЛСГ «деньги» (денежные наименования), выделены ядро, ближайшая и дальняя периферии. В заключение сделан вывод о том, что на формирование и развитие ЛСГ «деньги» (денежные наименования) повлияли различные лингвистические и экстралингвистические факторы на протяжении VI – XXI веков.

Ключевые слова: **деньги, денежные наименования, лексико-семантическая группа, лексикология, семантическая эволюция слова, этимология, заимствование, полевая структура.**

Различные аспекты концепта «деньги» разрабатываются и исследуются многими учеными. Исследователем Ван Дань осуществлен анализ семантики слов ЛСГ «деньги и денежные системы», установлены семантические отношения между словами данной группы в современном русском языке». И.А. Майоренко в своей работе провела сравнительный анализ концепта «деньги» на материале русских, английских и французских пословиц и афоризмов. Анализ концепта «деньги» в русском и английском языках в диахроническом аспекте выполнен Ю.С. Денисенковой. Паремиологический концепт «деньги» как форма ментальной репрезентации знаний о мире изучается Т.Ю. Залавиной, О.Н. Афанасьевой, Л.А. Шороховой. В нашей статье мы фокусируем свое внимание на формировании и развитии лексико-семантической группы (далее ЛСГ) «деньги» (денежные наименования) в русском языке.

Научная новизна данного исследования состоит в изучении семантической эволюции ЛСГ «деньги» (денежные наименования) в русском языке, включающем диахронический и этимологический анализ данной ЛСГ, начиная с VI по XXI вв., не являвшейся предметом специального лингвистического изучения. Составлена полевая структура ЛСГ «деньги» (денежные наименования), выделены ядро, ближайшая и дальняя периферии с учетом новых денежных наименований, появившихся в XXI в.

Согласно определению Э.В. Кузнецовой, лексико-семантическая группа – это класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент (или компоненты) и типовые уточняющие (дифференциальные) компоненты, а также характеризующиеся высоким схематизмом сочетаемости и широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности [1, с. 11].

ЛСГ «деньги» (денежные наименования) является одним из древнейших лексических пластов, неотъемлемым атрибутом экономики государства. По мнению Ю.С. Степанова, в современном мире деньги – константа любой национальной культуры [2, с. 84]. Исследование ЛСГ «деньги» (денежные наименования) отражает фрагмент языковой картины мира, языковое сознание социума, его материальную и духовную культуру.

Деньги выполняют важные функции в обществе: функцию выражения цен всех товаров, меры стоимости товаров и средства платежа при купле – продаже.

Словом **деньга** (-и, ж. собир.) называли раньше старую русскую монету в полкопейки [3, с. 157].

Рассмотрим историю формирования и развития ЛСГ «деньги» (денежные наименования) в русском языке согласно периодизации истории русского языка, предложенной К.В. Горшковой и Г. А. Хабургаевым: 1) восточнославянский период (VI – IX вв.); 2) древнерусский период (IX – XIV вв.); 3) старорусский (великорусский) период (XIV – XVII вв.); 4) начальный период формирования русского национального языка (XVII – XVIII вв.); 5) эпоха развития национального русского языка (XIX – XX вв.) [4, с. 26 – 30]. 5) современная эпоха развития современного русского языка (XXI в.) (*Б.Ж.*).

Еще в древности, когда основным видом хозяйства индоевропейских народов было скотоводство, а аналогом богатства и имущества при обмене служил скот, слово **скотъ** означало «деньги» [5, с. 257 – 270]. Следует отметить, что не существует однозначного мнения о происхождении слова **скот** в русской этимологии.

По мнению Ван Дань, в древнерусской лексике слово **скот** в значении «деньги, имущество» вступило в парадигматические отношения со словом **живот** – «имущество, имение». В процессе исторического и экономического развития общества слово скот утратило значение денег и функцию наименования *денег*, а слово живот потеряло значение «имущество, богатство» [6].

До появления Древнерусского государства (догосударственный период) в денежном обращении народа были иностранные денежные единицы – римские и византийские монеты (серебряные денарии и милиарисии). В IX – X вв. преобладали восточные серебряные монеты – арабские дирхемы или диргемы и западноевропейские денарии (баварские и саксонские серебряные денарии). К концу X в. Киевская Русь на короткое время начала чеканку монет – сребреников и златников с изображением князей и герба Рюриковичей – тризуба, которые были мало востребованы на рынке. В мелкой торговле использовались гривны, ногаты, резаны, куны, векши, веверицы, мордки (мортки). Вопрос об этимологическом значении этих слов является дискуссионным. По мнению В.О. Ключевского, «гривна» есть прилагательное от «грива» = «шея». Слово гривна «ожерелье, украшение, кольцо» уже в XI в. означало «денежную единицу». Кунами назывались ценные меха пушных зверей: куниц, лисиц, горностаев и пр. Кунный мех — шкура пушного зверя, не потерявшая подпушки (куниться – терять эту подпушку, линять). Пушной товар, или скора (современная фонетическая адаптация этого слова «шкура») был главным предметом торговли и промышленности России IX – XII вв. Летописи свидетельствуют, что в древней Руси меха служили средством выплаты разного рода штрафов и дани, платежа и обмена. Поскольку меха на Руси выполняли функцию меновых знаков, то термин «куны» использовался в роли денег, денежных меновых знаков. По мнению В.О. Ключевского, существует тесная связь между названиями частей гривны кун (ногата, резана, векша) и системой денежных металлических знаков, меновых меховых знаков в торговле: ногата – шкурка с ногами, куна, очевидно, – другой мех, цельный, резана – часть меха, отрезок, а векша происходит от названия белки [5, с. 12].

Существуют и другие версии происхождения этих слов. Например, слово «куна» – производное от латинского coin – «чекан», «четами» [7, с. 21 – 22]. А термин «гривна» имеет происхождение от арабского слова «вирг» («серебро», «чеканенные монеты») при чтении слова в обратном порядке, а не от названия металлического обруча, который носили на шее. «Гривна серебра» означала слитки серебра (от арабского «сараб» − «лить», «литься»). Гривна кун – это серебряный слиток известной формы, использовавшийся как меновой знак. Гривна серебра была денежно-весовой единицей, гривна кун – денежно-счетной единицей, составлявшейся как из кун (византийских милиарисиев, западноевропейских динариев), так и из ногат (куфических дирхемов), а также из русских монетных гривен. По этой же версии слово «ногата» произошло от арабского «нагд» (хорошая, отборная монета); векша – восходит к арабскому «вакаса» («обесценивать»), новая куна, возникшая в XI – XII вв. Веверицами назывались медные монеты иностранного происхождения (византийские фоллисы и нуммии). Название «веверица» образовано от арабских слов «баа» («возвращаться») и «раца» («быть в обращении»). Деньги Византии на Руси называли словом «мордка» («мортка»), получаемое при чтении в обратном порядке арабских слов «ром» («византийский») и «кдъ»/ «ктъ» («монета») [8]. Все эти версии происхождения названий денежных меновых знаков имеют право на существование и являются достаточно обоснованными, тем не менее из приведенных версий мы больше склоняемся к версии В.О. Ключевского, основывавшего свои доводы на летописях.

С конца XII в. наряду с кунами употреблялся термин **пенязи.** Пенязь – это перевод латинского «денарий» или греческого «*кέρμα*» (мелкая разменная монета), от него производна немецкая денежная единица Pfenning (мелкая монета).

В период татаро-монгольского ига на Руси и до XIV в. деньги не чеканились, и поэтому этот период назвали «безмонетным». Русь, находясь под бременем ордынского ига, должна была платить хану Золотой Орды дань, состоящую из серебра, золота, ценностей, шкур куниц и т.п. В мелких торговых сделках средствами платежа служили товары кустарного производства (бусы, браслеты, шиферные пряслица) и меха, а в крупных сделках – серебряные слитки гривны [9]. Монгольские ханы со временем начали выпуск собственной серебряной монеты – джучидского дирхема [8].

Примерно во второй половине XIII в. – начале XIV в. (в некоторых источниках к середине XV в.) появились слова *дéньга* (с ударением на первом слоге) и *алтын* (от татарского «алты» – «шесть»). В научном мире нет единого мнения о происхождении слова *деньги*. Факт заимствования слова *дéньга (деньги)* из

тюркских, ближневосточных и монгольских языков зафиксирован в различных лексикографических источниках [10; 11; 12].

Деньга́, мн. де́ньги, др.-русск. деньга, также менка «монета» ‖ Заимствовано из татар. mənkə «серебряная монета, рубль» [10, с. 58], чагат. täŋkä «деньги; серебряная монета», чуваш. täŋgə, монг. teŋge, калм. tēŋgn “мелкая серебряная монета”[11], каз.-тат. təŋkə «монета серебряная или золотая»; башк. təŋkə «монета»; узб. танга ист. «теньга́; казах. теңге «рубль»; кирг. тенге сев. «рубль», южн. «двадцать копеек» [12]. Источник этих слов искали в ср.-перс. dānɡ, нов.-перс. dānag «монета» [11, с. 499], в староперсидском тенгэ «серебряная монета» [12, с. 241].

В XV – XVI столетиях наряду с термином *деньга* употреблялось в том же значении слово «серебро» как меновой знак, серебряная металлическая монета [12, с. 259]. В старорусский (великорусский) период развития русского языка в лексикографических источниках лексема *де́ньга* определяется как русская серебряная монета в полкопейки в XIV – XVIII вв., в XVII – XVIII вв. – как медная монета. В семантике слова деньга преобладает значение «меры стоимости, средства обращения, сокровища, средства платежа в виде медной и серебряной монеты». Лексема *де́ньга* в переносном значении означала «капитал, богатство, истиник, достаток» [13, с. 428].

Укрепление власти путем постепенного отстаивания независимости территорий княжеств от Золотой Орды способствовало налаживанию чеканки собственных монет. В конце XIV в. Московское княжество начало чеканку монеты с изображением князя Дмитрия Донского и с надписями на русском языке, но с выраженным влиянием золотоордынских денежных единиц на оборотной стороне монеты. В начале XV в. монеты изготовляли 20 княжеств, к примеру, в Москве чеканили серебряные деньга (московка) и полуденьга (полушка), в Новгороде – деньга (новгородка) и четверть деньги (четвертца). В XV в. появилась медная монета — пуло, или пул [6]. Слово *пуло* заимствованно из тюркского pûl – “медная монета Золотой Орды” [12].

В начальный период формирования национального русского языка (середина XVII – XVIII в.) средством денежного обращения остаются монеты из меди и серебра – полушки, с 1704 г. – рубли.

История денег в России начинается с появлением русской денежной единицы – рубля. Слово *рубль* образовано от русского слова рубить, от словосочетания «обрубок гривны» [6, с. 13]. Рубль представлял собой отрубок серебра известной ценности; гривна рубилась начетверо или на четыре рубля; рубль и тин – одно и то же, откуда и полтина – полрубля [14, с. 569]. Русский серебряный рубль, чеканенный в 1654 – 1655 гг., называли «ефимок».

Настоящий русский рубль был выпущен в обращение при Петре I в 1704 году. При Екатерине II появились первые бумажные деньги – «ассигнации» в виде банковских расписок на получение определенного количества монет.

В 1922 году денежная реформа Советской власти ввела червонец – денежную купюру, равную десятирублевой царской монете. Слово *червонец* заимствовано из польского *czerwony* – «красный, золотой» [12].

В ходе денежной реформы 1961 года старые деньги были обменены на новые с изображением портрета В.И. Ленина. В XX – XXI вв. в денежном обращении России находятся рубли (в виде металлических монет и бумажных купюр) и копейки в виде металлических монет.

Таким образом, денежные наименования в России прошли длительный путь развития: скотъ → денарии и милиарисии (римские и византийские монеты) → арабские дирхемы (диргемы), сребреники и златники → (западноевропейские) денарии, куны, гривны, гривна кун, части гривны кун (ногата, резана, векша), веверица, мордка, пѣнязи → джучидские дирхемы → де́ньга (серебро), серебряные деньга (московка, полуденьга или полушка, новгородка, четверть деньги или четвертца) → пуло (или пул, пула) → рубль→ ефимок →червонец→ копейка, рубль.

В Словаре В.И. Даля слово ***деньги*** (мн. ч.) используется как производное от словарной единицы *де́ньга* (ед. ч.) [13]. В современном русском языке лексема де́ньги используется во мн. ч., а слово де́ньга малоупотребительно, имеет архаическое значение и употребляется в просторечии, в разговорной речи.

К типичным структурно-семантическим особенностям полевой структуры ЛСГ «деньги» (денежные наименования) относится наличие ядра (центра), а также периферии (ближней и дальней). Так, ядро ЛСГ составляют слова, нейтральные по стилистической окраске и наиболее общие по своему значению: деньги, рубль, копейка, сотня, пятьсот, тысяча; ближайшую периферию – рэ, стольник, полтинник. В дальнюю периферию входят малоупотребительные или вышедшие из употребления слова – деньга, пятак (пятачок), пятирублевка, рублевик (рублевка), пятиалтынный, червонец, четвертак, трехрублевка, трешка, трояк, и наименования иностранной валюты – названия иностранных валют, употребляющихся в русском языке, – доллар, евро и др. Дальнюю периферию составляют новые термины, появившиеся в 21 веке, в эпоху цифровых и информационных технологий: биткоин, эфир, или Ethereum, альткоины: Namecoin, Litecoin, Peercoin, MonaCoin, Cardano и т.п. (см. табл. 1). Цифровые валюты (существующие только в цифровом (электронном) виде), криптовалюты служат средством платежа товаров и услуг, большей частью на Интернет-порталах, в социальных сетях или на игровых сайтах [15].

Анализ типологии метонимии денежных наименований в русском языке, начиная с VI в. по XXI в., позволяет нам выявить несколько типов метонимического переноса значений:

– 1 тип: домашнее животное (эквивалент богатства и имущества при обмене) – скот;

– 2 тип: знаковая сущность (название иностранных денежных единиц) – денарии, милиарисии, дирхемы или диргемы, пенязи, алтын, танга (тенге); ефимок, сорок, талер. пуло (медная монета Золотой Орды), червонец и др.;

– 3 тип: материал, из которого изготовлены деньги − сребреники и златники, серебро, алтын (золото);

– 4 тип: товары (меха и части меха, как меновой знак) – куны, ногата, резана, векша;

– 5 тип: название города, где чеканились монеты − московка, новгородская деньга (новгородка);

– 6 тип: число, которое отражается в названии денежной единицы или часть денег – полуденьга, или полушка (полденьги, четыре на копейку, самая мелкая монета), четвертца денег, или четвертак (серебряная монета в четверть рубля, 25 коп., полуполтинник), пятак (пятачок), пятирублевка, пятиалтынный, или полтинник, полтина (серебряная монета в четверть рубля, 25 коп., полуполтинник), сотенная бумажка, пятиалтынный, трехрублевка, трешка, трояк;

– 7 тип: признак – целковый (целая монета в 1 рубль, рублевая серебряная монета);

– 8 тип: географическое название − ефимок (русское название талера, первая часть топонима Joachimsthal, прочтенного на русский лад), доллар (от слова талер Thaler по последней части географического названия Joachimsthal, евро (сокращенный эквивалент слова «Европа») [16];

– 9 тип: мизерное количество денег − *грош* (две копейки, медный двукопеечник);

– 10 тип: цвет купюры − червонец (*червонец* заимствовано из польского *czerwony* – «красный, золотой»), золотая монета (достоинством в разное время в 3, 5 или 10 рублей;

– 11 тип: действие − рублевик или рублевка (от глагола рубить), копейка (от глагола копить, мелкая монета, сотая доля рубля).

Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на развитие ЛСГ «деньги» (денежные наименования) прослеживается на протяжении VI – XXI веков. Лексема *деньги* претерпела существенные изменения с восточнославянского периода по настоящее время при формальном тождестве слова. Первоначально лексема *деньга* имела прямое значение «полкопейки, две полушки», переносное значение «деньги, капитал, богатство, истиник, достаток». Позднее

Таблица 1

Полевая структура ЛСГ «деньги» (денежные наименования)

ДЕНЬГИ (ДЕНЕЖНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ)

Ядро	деньги, рубль, копейка, монета, сотня, тысяча, миллион
Ближайшая периферия	рэ, стольник, полтинник
Дальняя периферия	*Старинные названия* Скотъ, денарии, милиарисии, дирхемы (диргемы), сребреники и златники, куны, гривна, гривна кун, части гривны кун (ногата, резана, векша), пѣнязи, деньга, серебро, алтын, таньга, московка, новгородская деньга (новгородка), полуденьга (полушка), четвертца денег (четвертак), пуло, пятак (пятачок), пятирублевка, рублевик (рублевка), сотенная бумажка, полтинник, грош, пятиалтынный, червонец, трехрублевка, трешка, трояк, целковый, серебро, ефимок, сорок, талер
	Иностранная валюта доллар, евро и др.
	Виртуальная валюта (цифровая валюта) / цифровые деньги электронные деньги / криптовалюты биткоин, эфир, или Ethereum, альткоины: Namecoin, Litecoin, Peercoin, MonaCoin, Cardano и т.п.

лексема изменила узкое представление о деньге как о серебряной или о медной монете в ‘полкопейки’, в ‘две полушки’ и расширила значение форм обращения в виде бумажных и металлических денег (рублей) и монет различной стоимости. При этом лексема *деньги* сохранила свое первоначальное переносное значение «меры стоимости, средства обращения, сокровища, средства платежа, капитала, богатства, достатка». Лексемы рассматриваемой ЛСГ, вошедшие в ближайшую периферию, возникли с помощью словообразовательных процессов в русском языке. Лексемы, обозначающие иностранные валюты, составляющие дальнюю периферию, появились в результате заимствований и вошли в систему языка позже в результате экономических связей страны с другими государствами. Названия цифровых / электронных денег появились в результате развития информационных и цифровых технологий в мире в XXI в. Лексемы из дальней периферии (старинные названия денег / денежных наименований) имеют тенденцию к исчезновению из системы языка в процессе исторического развития, но некоторые из них (таньга, полтинник) употребляются в разговорном стиле и жаргоне. К основным факторам семантической эволюции ЛСГ «деньги» (денежные наименования) в русском языке мы можем отнести развитие денежной культуры, усложнение товарно-денежных отношений общества, эволюцию и реформирование денежной системы, новых информационных и цифровых технологий в мире.

Библиографический список

1. Кузнецова Э.В. *Лексико-семантические группы русских глаголов*. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1989.
2. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2001.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: ОНИКС: Мир и образование, 2007.
4. Горшкова К.В. *Историческая грамматика русского языка*: учебное пособие для университетов. Москва: Высшая школа, 1981.
5. Ключевский В.О. Сочинения: в 8 т. *Курс лекций по источниковедению. Терминология русской истории. История сословий в России*. Москва: Издательство социально-экономической литературы, 1959; Т. 6.
6. Ван Д. *ЛСГ «Деньги и денежные суммы в современном русском языке»*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1996.
7. *Все о деньгах России*. Москва: Конкорд-Пресс, 1998.
8. Худокормов А.Г., Дроздов В.В. Деньги и денежное обращение в России в допетровский период. *Научные исследования экономического факультета*. Электронный журнал. 2018; Т. 10, № 4 (30): 7 – 32.
9. *Деньги и денежное обращение в России*. Available at: https://yunc.org/
10. Шаповалова О.А. *Этимологический словарь русского языка*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
11. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Прогресс, 1986;Т. 1.
12. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка*: в 2 т. Москва: Русский язык, 2002; Т. 1.
13. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1978; Т. 1.
14. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1982; Т. 4.
15. Егорова М.А., Ефимова Л.Г. Понятие криптовалют в контексте совершенствования российского законодательства. *Lex russica (Русский закон)*. 2019; № 7 (152): 130 – 140. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39119523
16. *Происхождение слова доллар*. Available at: lexicography.online

References

1. Kuznecova `E.V. *Leksiko-semanticheskie gruppy russkih glagolov*. Irkutsk: Izdatel’stvo Irkutskogo universiteta, 1989.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar’ russkoj kul’tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2001.
3. Ozhegov S.I. *Slovar’ russkogo yazyka*. Moskva: ONIKS: Mir i obrazovanie, 2007.
4. Gorshkova K.V. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya universitetov. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
5. Klyuchevskij V.O. Sochineniya: v 8 t. *Kurs lekcij po istochnikovedeniyu. Terminologiya russkoj istorii. Istoriya soslovij v Rossii*. Moskva: Izdatel’stvo social’no-`ekonomicheskoj literatury, 1959; T. 6.
6. Van D. *LSG «Den’gi i denezhnye summy v sovremennom russkom yazyke»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1996.
7. *Vse o den’gah Rossii*. Moskva: Konkord-Press, 1998.
8. Hudokormov A.G., Drozdov V.V. Den’gi i denezhnoe obraschenie v Rossii v dopetrovskij period. *Nauchnye issledovaniya `ekonomicheskogo fakul’teta*. `Elektronnyj zhurnal. 2018; T. 10, № 4 (30): 7 – 32.
9. *Den’gi i denezhnoe obraschenie v Rossii*. Available at: https://yunc.org/
10. Shapovalova O.A. *`Etimologicheskij slovar’ russkogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009.
11. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar’ russkogo yazyka*. Moskva: Progress, 1986;T. 1.
12. Chernyh P.Ya. *Istoriko-`etimologicheskij slovar’ sovremennogo russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 2002; T. 1.
13. Dal’ V. *Tolkovyj slovar’ zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1978; T. 1.
14. Dal’ V. *Tolkovyj slovar’ zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1982; T. 4.
15. Egorova M.A., Efimova L.G. Ponyatie kriptovalyut v kontekste sovershenstvovaniya rossijskogo zakonodatel’stva. *Lex russica (Russkij zakon)*. 2019; № 7 (152): 130 – 140. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39119523
16. *Proishozhdenie slova dollar*. Available at: lexicography.online

Статья поступила в редакцию 29.06.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00801

Cheng Shuangting, *doctoral postgraduate, senior teacher, dean of Department, Heilongjiang University, Harbin, E-mail: 190338170@qq.com*

THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY STRUCTURE OF THE HERO IN TOLSTOY’S “FATHER SERGIY”. The article reveals the process of development of the personality structure of the hero in the work “Father Sergiy”. This opus was written in 1889 by L.N. Tolstoy in his later years after radical changes in his religious views. During this period, Tolstoy also wrote the same series of works as “Kreutzer Sanat”, “Notes of a Madman”, “Devil”, “Where there is love, there is God”, etc. The novel “Father Sergiy” tells of the struggle of the spirit with “the devils” of Duke Kasatsky (later became Father Sergiy). Having overcome many difficulties, having experienced the carnal fall and the baptism of the soul, he found a way to seek true faith. This work demonstrates the idea of Tolstoyism, which Tolstoy adhered to in the last years of his life, especially emphasizing the moral self-improvement of man. The search for true faith is a process of development of his personality, and is also a process in which “Id” (“it”), “Ego” (“I”) and “Superego” (“supere-i”) function and interact restricting each other. The article is based on Freud’s theory of “Eid”, “Ego” and “Superego” and reveals the development of the personality structure of the hero.

Key words: **Father Sergiy, Tolstoy, Tolstoyism, development of personality structure.**

Чэн Шуантин, *докторант, ст. преп., декан факультера (второго курса), Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 190338170@qq.com*

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ГЕРОЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «ОТЕЦ СЕРГИЙ » Л.Н. ТОЛСТОГО

В статье раскрывается процесс развития структуры личности героя в произведении «Отец Сергий». Эта повесть была написана в 1889 году Л.Н. Толстым в его поздние годы после радикальных изменений в религиозных воззрениях. В этот период Толстой также написал ряд таких произведений, как «Крейцерова соната», «Записки сумасшедшего», «Дьявол», «Где любовь, там и бог» и т.д. В повести «Отец Сергий» рассказывается о борении духа с “дьяволами” князя Касатского (позднее ставшего отцом Сергием). Преодолев множество трудностей, испытав плотское падение и крещение души, он нашёл путь поиска истинной веры. В этом произведении показывается идея толстовства, которой придерживался автор в последние годы своей жизни, особенно

подчёркивающая моральное самосовершенствование человека. Путь поиска истинной веры является процессом развития его личности, в котором “Ид” (“оно”), “Эго” (“я”) и “Сверх-эго” (“сверх-я”) функционируют и взаимодействуют, ограничивая друг друга. Исходя из теории Фрейда об “Ид”, “Эго” и “Сверх-эго”, в статье выявлено развитие структуры личности героя.

Ключевые слова: **Отец Сергий, Толстой, толстовство, процесс развития структуры личности.**

Исследования повести «Отец Сергий» представлены в следующих статьях и диссертациях: «Авторская позиция и способы её выражения в художественной прозе Л.Н. Толстого 80 – 90-х годов» (Николаев П.В.); «Художественная функция символа в повести позднего периода творчества Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича», «Крейцерова соната», «Отец Сергий»» (Переверзева Н.А.); «Антиномия духовного и плотского в художественном творчестве Л.Н. Толстого 1880-х – 1890-х годов» (Кешишев А.Г.); «О христианском альтруизме в повести Л.Н. Толстого «Отец Сергий»» (Альева У.Н.); « Путь духовного поиска в поздний период Толстого» (Инь Линь).

В повести «Отец Сергий» литературная критика с самого начала была склонна видеть толстовскую теорию богоискательства с её моральными устоями, с её праведниками и лжеправедниками [1]. Видимо, до сих пор ни в одной статье не исследуется образ героя в этом произведении на основе теории психологии. Критика как в России, так и за рубежом в основном придерживается религиозного воззрения. В связи с этим автор данной статьи пытается раскрыть психику героя.

Теория структуры личности Зигмунда Фрейда

По теории Зигмунда Фрейда сознание человека делится на 3 части: сознание, бессознательность и предсознание. Сознание – это поверхностная часть личности, состоящая из субъективного опыта, который можно произвольно представить и распознать. Если сравнивать весь духовный мир человека с айсбергом, плавающим над морем, то сознание представляет собой только горную вершину на поверхности океана. Часть в середине айсберга отводится предсознанию, которое, как фильтр, служит в основном проверкой, не позволяющей травмирующему опыту, негативным эмоциям, примитивным желаниям и инстинктивным импульсам войти в сферу сознания. Бессознательность равняется подсознанием, является ключом к психоанализу, это огромная гора под океаном, относящаяся к психологической деятельности, которая не появлялась в сознании или когда-то была сознательной, но подавленной психологической деятельностью.

По мере углубления исследования на этой основе Зигмунд Фрейд предложил теорию структуры трёх личностей, состоящую из “Ид”, “Эго” и “Сверх-эго”. Личность человека будет нормально развиваться только в том случае, когда все они достигнут сбалансированного состояния, иначе возникнут такие патологические психологические состояния, как тревожное расстройство или депрессия. Человек подсознательно стремится к наслаждению инстинктивному. “Когда ‘Ид’ занимает доминирующее положение, человек делает всё возможное для удовлетворения своих потребностей и игнорирует все моральные нормы. В то время как в художественной или литературной деятельности и других благородных духовных действиях “Эго”, особенно “Сверх-эго”, доминирует, человек подчиняет инстинкты моралью” [2]. “Ид”, “Эго” и “Сверх-эго” дополняют и поддерживают друг друга, вместе формируют целостную структуру личности человека, что способствует ее развитию. Используя теорию Фрейда, данная автор статьи интерпретирует развитие личности героя в исследуемом произведении.

Доминирование “Ид” проявляется в стремлении к совершенству

“Ид” – это такие примитивные и врождённые инстинкты, как голод, жажда, либидо (сексуальное желание) и т.д., в них нет никаких нравственных оценок, различий между добром и злом, подчиняются только законам природы и выживания, принадлежа к подсознательным, иррациональным структурам психики человека. “Ид” функционирует только по принципу испытание наибольшего удовольствия.

Касатский с детства был талантлив, самолюбив, всегда занимал первое место по всем предметам и являлся образцовым учеником. После окончания школы он стал офицером, но всё ещё стремился к совершенству и достигал успехов, чтобы завоевать похвалу и восхищение других. Кроме того, он не мог сдерживать своих эмоций, стремился стать видной фигурой высшего общества. Для достижения этой цели решил иметь отношения с женщиной из великосветского сословия, и вскоре он познакомился с графиней Коротковой. Узнав о том, что невеста была любовницей императора Николая, Касатский не мог перенести такого унижения, гордость, самолюбие и тщеславие были настолько задеты, что решительно бросил свой пост и ушёл в монастырь, став монахом. Как считала его сестра, “ он стал монахом, чтобы стать выше тех, которые хотели показать ему, что они стоят выше его. И она понимала его верно. Поступая в монахи, он показывал, что презирает всё то, что казалось столь важным другим и ему самому в то время, как он служил, и становился на новую такую высоту, с которой он мог сверху вниз смотреть на тех людей, которым он прежде завидовал” [3, с. 10].

Из характера Касатского мы узнали, что стремление к совершенству всегда существовало в его подсознании, стало неотъемлемой частью инстинктов. Гордость, честолюбие, стремление к совершенству как инстинкты укрепились в его душе с детства. Поступив в монастырь, он по-прежнему придерживался принципа “к совершенству”, и всё было сделано для того, чтобы быть лучшим. Хотя ему не нравилось то, что проходило в монастыре, например, приходилось слушать одну и ту же молитву много раз в день, но благодаря этому он испытывал удовольствие, по его словам. На ранних этапах вступления в монастырь он делал всё, чтобы удовлетворить только свои внутренние желания, слушал внутренний голос, наслаждался удовольствиями от удовлетворения своих желаний. Как считала его сестра, сам монах тоже был удовлетворением своих желаний – собственного тщеславия. Следовательно, в этот период Касатский в большей степени был подчинён “Ид”, его либидо, основанное на удовлетворении своих амбиций, продемонстрировало стремление к совершенству во всём.

Доминирование “Ид” проявляется в удовлетворении сексуальных потребностей

После известного события с Маковкиной, слава отца Сергия стала распространяться вследствие того, что люди приходили к нему со всех концов, чтобы отец их исцелял. Монастырские власти его очень ценили, но в глубине души Сергий считал себя лишь инструментом монастыря, средством привлечения посетителей к нему. Он часто сомневался, думая, что делает только для людей, а не ради бога. Несмотря на то, что он чувствовал себя утомленным от тех, кто искренне верил в него, Сергий поддался восхвалениям. На первый взгляд кажется, что Сергий делал всё под управлением “Сверх-эго”, но на самом деле – под влиянием “Ид”, потому что исцеление пациентов могло принести ему славу, и он ей наслаждался ой. Тяжёлая жизнь на протяжении многих лет всё же не дала ему силы победить “духовного дьявола”, он отвернулся от Бога и совершил прелюбодеяние. Многолетняя подвижническая жизнь подавляла силу либидо на долгое время, поэтому, когда умственно отсталая пациентка попросила дать ей руку, похоть оторвалась от ограничений “Эго”. Доминирующее положение заняло “Ид” в качестве инстинкта и позволило удовлетворить сексуальное желание.

Борьба “Эго”

В отличие от “Ид”, “Эго” – сфера сознательного, является дифференцированной частью “Оно”, действует в соответствии с принципами реальности. “Эго” стремится к упорядоченности психических процессов и заставляет “Ид” изменять направление своей деятельности, в соответствии с доминирующим в ней принципом реальности должно решать, какие действия уместны и какие желания могут быть удовлетворены.

Став затворником, на шестой год душа отца Сергия стала окружена житейскими эмоциями и желаниями, такими как сомнения, плотская похоть и гордость. В то время он переживал острую борьбу внутри себя, вступая в ту фазу, в которой “Эго” и “Ид” борются друг с другом. Красивая дама Маковкина поспорила с друзьями, она пришла к Касатскому, чтобы его соблазнить. “Эго” пыталось сопротивляться этому внезапному искушению и сильно подавлял “Ид”, Сергий продолжал молиться и молиться Богу о прощении. Когда он почувствовал, что его охватывает соблазн, он решил, что это дьявол в лице женщины соблазняет его. Чтобы не поддаться ее чарам, Сергий взмахнул топором и ударил по пальцу, сильная боль пробудила духовное сознание, а также “Эго”, и он сказал: “Соблазны должны войти в мир, но горе тому, через кого соблазн входит... Молись, чтобы Бог простил нас” [4, с. 34]. В этом процессе “Эго” сдержало желание “Ид”, одновременно было ограничено “Сверх-эго” и вмешивалось в примирение. Маковкина увидела, как священник добровольно понёс наказание за грехи двоих, ей стало стыдно, она убежала, а затем окончательно очнулась и ушла в монастырь, став послушницей и живя строгой жизнью.

“Сверх-эго” ведёт к совершенствованию нравственности

С развитием индивида, когда инстинктивный импульс не контролируется “Эго”, то “Сверх-эго” связано с “Эго”. Руководствуясь моральными принципами, “Сверх-эго” функционирует в качестве внутреннего наблюдателя для ограничения инстинктивного импульса. Стремясь к добру и управлению инстинктивного импульса, “Сверх-эго” убеждает “Эго” взамен реальных целей руководствоваться моральными принципами, чтобы человек стал законопослушным членом общества [5, с. 27].

После совершения прелюбодеяния со слабоумной пациенткой отец Сергий испытывал чувство страха, он усомнился в существовании Бога и подумал о самоубийстве, чтобы покончить с жизнью и грехом. В других произведениях Толстого бывает трагический конец: самоубийство или убийство других. Такие примеры представляются в произведениях «Крейцерова соната» и «Дьявол». В повести «Крейцерова соната» герой убил жену; в «Дьяволе» два варианта окончания: герой убил себя или убил любовницу. С точки зрения Фрейда, смерть сама по себе является инстинктом. Инстинкт смерти также известен как импульс к разрешению, инстинкт атаки или агрессии. Фрейд считал, что инстинкт смерти – это врождённый импульс разрушить порядок и вернуться к прежнему состоянию жизни. Самоубийство происходит, когда инстинкт возвращается во внутренность, когда уходит во внешнюю часть – случится убийство других. Именно инстинкт смерти побуждает отца Сергия задуматься о самоубийстве, но страх смерти охватывает его душу. Сергий вспомнил Пашеньку – своего партнёра в детские годы. Во сне он увидел ангела, сказавшего ему, что надо идти к Пашеньке. Только найдя Пашеньку, он поймёт свой грех и будет спасён. Отец Сергий нашёл Пашеньку и увидел, как она несчастно жила, но она осталась благородной. Руководство ангела во сне и встреча с Пашенькой позволили отцу Сергию понять, что она была тем человеком, которым он должен был быть, но не стал из-за своей гордости и честолюбия. Он жил для людей под предлогом Бога, а Пашенька живёт для Бога,

воображая, что она живёт для людей. Преобразование отца из “Эго” в “Сверх-эго” началось с этой встречи с Пашенькой, именно с этого момента “Сверх-эго” в личности отца Сергия заняло доминирующее место. Он начал принимать любого с терпимостью, читал Евангелие другим, с радостью принял мирское подаяние, отдал 20 копеек слепым нищим. Священник, чья личность находится на стадии “Сверх-эго”, забыл все свои личные желания, действовал только по принципу альтруизма, делал всё в соответствии с моральными принципами. Пока он мог делать что-то хорошее для других, чувствовал, что он на один шаг ближе к Богу и становился настоящим “рабом Бога”.

Величие Л.Н. Толстого заключается в глубоком анализе человеческой натуры в своих произведениях, непосредственно затрагивающем глубину человеческой души. Работы Толстого в его поздние годы в основном показывают острое противоречие между духом и плотью персонажей, пробуждая глубокую и сложную человечность. Как сказал Горький, литература – это наука, анализирующая человеческую натуру и даже душу самого автора. Испытав различные духовные невзгоды и терзания, отец Сергий понял истинную суть веры и был спасён душой, в то время и сублимировалась личность. Как аллегорически раскрывается в Библии, дух может попасть в рай только через мучительную борьбу и самоанализ после совершения ошибок. Личность героя испытала процесс от стремления к инстинктивным желаниям “Ид” до борющегося “Эго”, до совершенного “Сверх-эго”, в конечном счёте, достигла “морального самосовершенствования”, которого придерживался Толстой. Во время создания этого произведения ещё не существовало теории структуры личности Фрейда. Анализы этого произведения осуществлялись в основном с религиозной точки зрения. Автор данной статьи надеется, что ему удалось интерпретировать произведение Л.Н. Толстого с новой точки зрения.

Библиографический список

1. Кешишев А.Г. *Антиномия духовного и плотского в художественном творчестве Л.Н. Толстого 1880-х – 1890-х годов.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Армавир, 2010.
2. Чжао П., Бэй Х. Анализ произведения «Озеленение дерева» основе теории структуры личности Фрейда. *Журнал Чэдунского университета (по общественным наукам)*. 2020; № 2.
3. Толстой Л.Н. *Отец Сергий*. Перевод Цзан Чжунлунь. Сычуань: Сычуаньское народное издательство 1979.
5. Сюй С. *Психология личности.* Хубэй Издательство Хуачжонгского университета науки и технологии: 2012.

References

1. Keshishev A.G. *Antinomiya duhovnogo i plotskogo v hudozhestvennom tvorchestve L.N. Tolstogo 1880-h – 1890-h godov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Armavir, 2010.
2. Chzhao P., B`ej H. Analiz proizvedeniya «Ozelenenie dereva» osnove teorii struktury lichnosti Frejda. *Zhurnal Ch`edunskogo universiteta (po obschestvennym naukam)*. 2020; № 2.
3. Tolstoj L.N. *Otec Sergij.* Perevod Czan Chzhunlun'. Sychuan': Sychuan'skoe narodnoe izdatel'stvo 1979.
5. Syuj S. *Psihologiya lichnosti.* Hub`ej Izdatel'stvo Huachzhongskogo universiteta nauki i tehnologii: 2012.

Статья поступила в редакцию: 03.06.20

УДК 811.112.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00802

***Schelokova A.A.,** teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communications, Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg, Russia), E-mail: aschelokova@usurt.ru*

TYPOLOGIZATION OF SPEECH ERRORS BASED ON THE CONCEPTS OF “CONSTRUCTIVITY / DESTRUCTIVITY”. The article provides an analysis of *error–norm* relationships in the study of the Russian language as a foreign language, as well as a multipolarity of the classification of speech errors in modern linguistic literature. The qualitative difference of Russophon errors from the errors of a foreign resident with respect to the codified language system is substantiated, which implies the concept of randomness / non – randomness of an error. The influence of interference on the speech activity of foreigners is noted. The categories of the speech product of foreigners are described, examples of the analyzed oral and written statements of students studying Russian as foreign language at the preparatory department of the university are given. The concept of structural and destructive errors is introduced in relation to the speech of foreign residents. It is concluded that the results of malfunction in the process of speech production of foreigner through structural or destructive errors is entropy, a decrease in entropy or pseudo-information.

Key words: **language, speech, error, entropy, information.**

***А.А. Щелокова,** преп., Уральский государственный университет путей сообщения, г. Екатеринбург, E-mail: aschelokova@usurt.ru*

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК НА ОСНОВЕ ПОНЯТИЙ «КОНСТРУКТИВНОСТЬ / ДЕСТРУКТИВНОСТЬ»

В статье приводится анализ соотношений «ошибка – норма» при изучении русского языка как иностранного, а также полиполярность классификации речевых ошибок в современной научной лингвистической литературе. Обосновано качественное отличие ошибок русофона от ошибок иностранного резидента относительно кодифицированной системы языка, из чего вытекает понятие случайность /неслучайность ошибки. Отмечено влияние интерференции на речевую деятельность иностранцев. Описаны категории речевого продукта иностранцев, приведены примеры анализируемых устных и письменных высказываний студентов, изучающих русский язык как иностранный на подготовительном отделении вуза. Введены понятия структурных и деструктивных ошибок применительно к речи иностранных резидентов. Сделан вывод, что результатом сбоя в процессе речепроизводства иностранца посредством структурной или деструктивной ошибок становится энтропия, понижение энтропии или псевдоинформация.

Ключевые слова: **язык, речь, ошибка, норма, энтропия, информация.**

При исследовании соотношения «речевая ошибка» и «языковая норма» возникает вопрос, настолько ли важна последняя при исследовании речи иностранца, изучающего русский язык. В своей онтологии и по определениям, данным различными языковедами, норма представляет собой конкретную, исторически сложившуюся систему в синхроническом плане, которую и изучает иностранец, не думая о том, что эта система может отклоняться, что она имела раньше другие «формы» выражения, и что она может измениться под влиянием внешних – экстралингвистических – факторов. С одной стороны, говорящий на своем родном языке знает, что у словоформ могут быть различные вариации – отклонения от нормы и использование «ненормированных» словоформ в зависимости от прагматических и других установок и интенций. С другой стороны, ошибка имеет статус типичности (при этом он знает, что норма той или иной языковой единицы – другая). Отсюда свободное понимание говорящего, что в его языке существуют диалекты, жаргоны, просторечия, а также фонетические и грамматические «модификации», и они считаются допустимыми в устной форме речи русофона «при одном непременном условии: носитель языка должен знать общелитературный эквивалент» [1, с. 3]. Следуя понятию «кодификация», которое Е.М. Лазуткина в данном случае определяет как описание «закрепления нормы в виде специально сформулированных правил» [2, с. 50], можно сказать, что иностранец, изучающий русский язык, осваивает именно кодифицированный язык. «Вторая» сторона языка оказывается для иностранца «за кадром», и дело не столько в доступности этой стороны, сколько в ее эффективности с прагматической точки зрения. В конечном счете, она ему не нужна (конечно, до определенного момента), так как самое главное для него – наладить контакт с резидентом изучаемого языка и быть понятым.

Можно согласиться с О.И. Шарафутдиновой, делающей предположение, что освоение русского языка как неродного предполагает иное функционирование механизма «система – норма»: иностранец одновременно постигает систему языка и речевую норму, т.е. языковые средства и правила их употребления речи, чтобы осуществлять коммуникацию на русском языке, избегая отклонений от нормы и ошибок [3, с. 46].

Итак, отношение иностранца к нормативному аспекту речи связано с иным подходом к языку, иной интерпретацией языковых фактов: разрушение собственной модели и / или приспособление собственной модели к категориям изучаемого языка. Соответственно, можно предположить, что ошибка (в данном случае – русофона) качественно отличается от ошибки иностранного резидента, изучающего русский язык. И, как показывают исследования, понятие норма не всегда коррелирует с понятием речевой ошибки у иностранного студента на основе факта «случайность / неслучайность». В данном случае, думается, более частотна «неслучайная» ошибка, о чем доказательно пишут А.А. Залевская и А.В. Виноградов [4; 5].

Сообразно вышесказанному, при неразграничении понятий «ошибка русофона» и «ошибка иностранного резидента» возникает глобальная проблема – широкое и узкое понимание феномена ошибки. Как показывает анализ научной литературы, наблюдается некоторая хаотичность в классификации речевых ошибок, которые распределяются по основным грамматическим и частеречным категориям. Кто-то рассматривает ту или иную категорию отдельно; другие включают одну категорию в другую. Соответственно, классификация ошибок с точки зрения грамматических и частеречных подсистем кажется несостоятельной. Поэтому классификация ошибки с точки зрения смысловой стороны или потери информативности неправильного высказывания представляется более адекватной. Более узкое толкование понятия «ошибка» связано с ежесекундным отклонением от нормы и с понятием речепроизводства. Например, «некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы – лингводидактическая позиция» [6, с. 34], или «языковые явления, сопровождающие речь, которые исследуются для выявления правил речепроизводства», а именно: паузы, колебания, исправления, повторы, замещения, оговорки [7, с. 218]. Фактором, способствующим появлению речевых ошибок, можно назвать сложность самого механизма порождения речи. Перед говорящим / пишущим стоит задача, состоящая из нескольких этапов: выбор синтаксической модели, выбор лексики для заполнения данной модели, выбор необходимых форм слов для реализации смысла высказывания и расстановка их в определенном порядке.

Широкая трактовка данного феномена связана с понятиями «отклонение» и «интерференция». Например, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, приравнивая ошибку к отклонению, говорят, что ошибка – это отклонение от правильного употребления языковых единиц и их форм в результате ошибочного действия учащегося [8, с. 182]. Широкая трактовка ошибок связана с понятием интерференции при изучении иностранного языка: «явления, связанные с отрицательным влиянием знаний родного языка на знания по изучаемому языку» [9, с. 247]. При этом стоит отметить, что само понятие «интерференция» и интерференция иностранного языка на русский в результате наложения родной языковой системы на «неродную» также трактуются неоднозначно, потому что необходимо разграничить ошибку из-за влияния одной части системы на другую в русском языке. Ошибки интерферентного характера проявляются на всех языковых уровнях и нарушают различные коммуникативные качества речи: правильность, точность, логичность, уместность речи, ее выразительность и т.д. Выделяют двухъярусные аспекты интерференции в языке на основе дихотомии языка. То есть первый уровень представлен фонетическими, лексическими и грамматическими интерференциями. Второй ярус связан с основными видами речевой деятельности, то есть аудированием, чтением, говорением, письмом. На наш взгляд, (и это показывают последние тенденции эволюции понимания «владение иностранным языком») для изучающего (адресанта) иностранный язык (в частности, русский) – самое главное быть понятым носителем языка (адресатом) в независимости от интерференции и явных формальных морфолого-синтаксических ошибок.

Исследования последних, сделанных китайскими студентами, показывают, что существуют лингвистические ошибки на уровне смысла и нормы с точки зрения категории понимания. Соответственно, ошибка в норме – это нарушение какого-либо элемента при сохранении понимания; ошибка же смысла заключается в нарушении элемента, при котором языковая единица (фраза) становится непонятной. Отсюда следует, что ошибка на уровне структуры выше, чем на уровне нормы, соответственно, ошибка структуры является функциональной стороной – речью [10]. При этом в категории смысловой ошибки можно выделить ошибки структурные и деструктивные.

Под структурной ошибкой понимается такая ошибка, которая обнаружена адресатом (она ясна). В данном случае иностранец ошибся (т.е. допустил грамматическую, морфолого-синтаксическую, орфографическую и т.д. ошибку), но при этом его высказывание стремится быть понятым. Говорящий на иностранном языке может поправить себя или быть поправленным адресатом. С другой стороны, восприятие неправильного высказывания включает в себя два результат мыслительной деятельности адресата: либо он не понял иностранного адресанта, либо думает, что понял, но на самом деле понимание не включает в себя изначально заложенный адресантом смысл.

Деструктивная ошибка – это такая ошибка, которая недоступна для обнаружения, следовательно, и для исправления, которая становится «спусковым механизмом» в процессе разрушения смысла высказывания и лишает адресанта полностью быть понятым адресатом.

Качественное отличие деструктивных ошибок от ошибок структурных – информационная составляющая высказывания (продукта речевой деятельности) иностранного адресанта: структурные ошибки, и это видно из определения, могут содержать двойной, а иногда и противоположные смыслы. В этом плане структурные ошибки предоставляют собой скрытую «опасность», так как могут ввести адресата в статус псевдоинформации, когда адресат понял, но при этом даже не подозревает, что он псевдоинформирован.

Как показывает анализ морфолого-синтаксических речевых продуктов, сделанных китайскими студентами, обучающихся на подготовительном отделении Уральского государственного университета путей сообщения, высказывания, в которых обнаружены ошибки, нарушают норму, другие высказывания не нарушают норму русского языка как таковую, однако являются ошибочными, так как в них по замыслу адресанта содержалась иная информация.

Соответственно, взаимодействие двух категорий – «ошибка» и «понимание» – формируют четыре вида взаимодействия «адресант – адресат», а именно, правильно / понятно; правильно / непонятно; неправильно / понятно; неправильно / непонятно. Соответственно, мы выделили три типа ошибок на основе таких параметров, как норма, информативность и энтропия, а именно:

ПРАВИЛЬНО / НЕПОНЯТНО: в данном случае обучающийся с точки зрения нормы построил высказывание правильно, но с точки зрения информативности допустил речевую ошибку. Ср.: *Виктор спросил, когда пошел Антон.* / *Мы скоро будем ходить обедать.* Ошибка формирует двойственный смысл высказывания.

НЕПРАВИЛЬНО / ПОНЯТНО: *Тебе нравится рассказу Чехова? Сколько стоит хлебом? Он учится в тринадцатая средняя школе. Твоего друга называется Петя?*

НЕПРАВИЛЬНО / НЕПОНЯТНО: *У меня будет возможность отвезти меня. Китай находится на независимый. Что он учится в университете? / Вечером я позвонил Юра.*

Это связано с тем, что иностранец не преследует цель использовать все возможные выразительные средства языка из-за страха быть непонятым. Поэтому всегда стремится придерживаться нормы, действуя по принципу «правильно – неправильно». Получается, что для него равны понятия «правильно» и «понятно». Анализ речевых ошибок иностранцев показывает, что стремление быть понятым обусловливают важность дуалистических понятий «правильно – неправильно», «понятно – непонятно». Соответственно, речевой продукт будет иметь четыре категории:

1) правильно – понятно – речевая ошибка отсутствует;

2) правильно – непонятно – речевая структурная ошибка присутствует на уровне адресата, при этом она может быть двух подвидов: 2.1 – адресат понял, что иностранец сказал непонятно; 2.2 – адресат не понял, что иностранец сказал непонятно;

3) неправильно – понятно: в данном случае ошибка носит деструктивный характер. При этом она может быть трех подвидов: 3.1 – адресат понял, что иностранец сказал неправильно и при этом ничего не понял; 3.2 – адресат понял, что иностранец сказал неправильно, но при этом понял смысл высказывания; 3.3 – адресат понял, что иностранец сказал неправильно, но адресат неправильно воспринимает информацию из-за двойственности высказывания;

4) неправильно – непонятно: ошибка полностью является деструктивной.

Наиболее «опасными» являются ошибки подвидов 3.3 и 2.2, которые проявляют псевдоинформативность при очень высокой энтропии. Понятие «энтропия» впервые было употреблено в области физических наук и призвано количественно обозначать некий отрицательный, необратимый процесс в природе, например, расходование энергии в пространстве. У. Эко спроецировал понятие «энтропия» на теорию коммуникации и определил ее как «негативное измерение смысла сообщения» [11, с. 34]. Мера определенности / неопределенности как количественный показатель энтропии обозначается М.Ю. Олешковым как «мера неопределенности [непредсказуемости] развития текста в дискурсивном процессе», при котором следует этап возможности последующего выбора продолжения текста [12, с. 74]. Классическое понимание энтропии было сформировано К. Шенноном, по которому «энтропия есть статистический параметр, который измеряет в известном смысле среднее количество информации, приходящийся на одну букву языкового текста [13, с. 669].

По С.В. Балакину, изучающему влияние энтропии на информативность неправильно сформированных дериватов, энтропия определяется как количество информации на один языковой символ, выраженный как устно, так и письменно. Количество информации вычисляется как произведение энтропии на число символов, написанных (произнесенных) в тексте: чем больше это число, тем больше информации и меньше, соответственно, энтропия» [14]. Соответственно, переключаясь в область ошибок, сделанных иностранцем в русском языке, мы считаем, что влияние энтропии на информативность, конечно, присуще всем типам ошибок, но более явственно проявляется в ошибках подвидов 2.2 и 3.3. Это связано с тем, что при увеличении «неправильных» элементов, может наступить критический момент увеличения энтропии. Энтропия при этом может быть уменьшена за счет контекста. Однако контекст ввиду многих факторов (например, малого количества словарного запаса иностранца) не всегда помогает понять, тем самым снизить энтропию. Иногда единственным решением проблемы для адресата становится уточняющий вопрос, однако при этом рискует получить высказы-

вание-реакцию еще с большей энтропией и меньшей информативностью. Второй результат действия энтропии на информативность – это стадия псевдоинформации всего высказывания. По С.В. Балакину псевдоинформативность «заключается в возможном ложном понимании той или иной языковой единицы в результате потери одного из ее словообразовательных элементов» [там же].

Например, фраза, сказанная китайским резидентом, *Я не умею читать, я забыл очки* может быть истолкована русским адресатом двумя путями, в зависимости от того, как он воспримет эту информацию, а именно, с размышлением о том, какой вид синтаксической связи должен быть в правильном варианте: сочинительная или подчинительная.

Вариант 1. Сочинительная связь (= и): *Я не умею читать, и я забыл очки* (ошибка деструктивная, 2.2).

Вариант 2. Подчинительная связь (= потому что): *Я не умею читать, потому что я забыл очки* (ошибка структурная, 3.2).

То есть при исследовании оказывается, что понятие «норма» не является ключевым при диагностировании ошибок в речи у иностранных резидентов, изучающих русский язык. Необходимо отметить также, что классификация ошибок по основным грамматическим категориям не отражает саму природу речевой ошибки иностранца. Необходимо связывать ошибку и с категорией «понимания». Соответственно, эта категория для иностранца оказывается доминирующей, так как он стремится за счет лимитированного словарного запаса, опираясь на кодифицированную систему языка, обеспечить такое коммуникативное качество речи, как точность. В процессе речепроизводства иностранного резидента, в частности китайского, может произойти сбой в речевом продукте одной из выявленных выше подкатегорий: правильно – непонятно; неправильно – понятно; неправильно – непонятно, формируя при этом структурную или деструктивную ошибку, результатом которой являются энтропия, понижение энтропии и возникновение псевдоинформации.

Библиографический список

1. Ширяев Е.Н. Предисловие: цели и задачи монографии. *Культура русской речи и эффективность общения*. Москва. 1996: 3 – 6.
2. Лазуткина Е.М. Языковая система – узус – норма. *Вопросы культуры речи*: сборник статей. Москва: Институт русского языка имени В.В. Виноградова. РАН, 2012: 45 – 58.
3. Шарафутдинова О.И. *Изучение русского языка: система, норма и чувство языка*. Челябинск: Издательство: «Челябинский гуманитарий». 2013; № 2 (23): 44 – 48.
4. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2000.
5. Виноградов В.А. *Лингвистика и обучение языку*. Москва: Академия, 2003.
6. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. *Линводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся*: учебное пособие. Москва: РУДН, 2010.
7. *Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике: около 9 000 терминов*. Под редакцией А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. Москва: Институт русского языка имени В.В. Виноградова, РАН, 2003.
8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
9. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Издательство ООО «Пилигрим», 2009.
10. Рогозная Н.Н. *Билингвизм. Интерязык. Интерференция*. Иркутск. Издательство ИрГТУ, 2010.
11. Эко У. *Открытое произведение: форма и неопределенность в современной поэтике*. Санкт-Петербург: Академический проект, 2004.
12. Олешков М.Ю. Энтропия текста: опыт дискурсивного анализа. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2005; № 3-4: 73 – 80.
13. Шеннон К. *Работы по теории информации и кибернетике*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1963.
14. Балакин С.В. *Деривационный потенциал лексических систем языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Пермь, 2018. Available at: http://www.psu.ru/ob-yavleniya-o-zashchite-dissertatsij/balakin-s-v-derivatsionnyj-potentsial-leksicheskikh-sistem-yazyka

References

1. Shiryaev E.N. Predislovie: celi i zadachi monografii. *Kul'tura russkoj rechi i `effektivnost' obscheniya*. Moskva. 1996: 3 – 6.
2. Lazutkina E.M. Yazykovaya sistema – uzus – norma. *Voprosy kul'tury rechi*: sbornik statej. Moskva: Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. RAN, 2012: 45 – 58.
3. Sharafutdinova O.I. *Izuchenie russkogo yazyka: sistema, norma i chuvstvo yazyka*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo: «Chelyabinskij gumanitarij». 2013; № 2 (23): 44 – 48.
4. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2000.
5. Vinogradov V.A. *Lingvistika i obuchenie yazyku*. Moskva: Akademiya, 2003.
6. Balyhina T.M., Ignat'eva O.P. *Linvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannyh uchaschihsya*: uchebnoe posobie. Moskva: RUDN, 2010.
7. *Anglo-russkij slovar' po lingvistike i semiotike: okolo 9 000 terminov*. Pod redakciej A.N. Baranova, D.O. Dobrovol'skogo. Moskva: Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova, RAN, 2003.
8. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
9. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': Izdatel'stvo OOO «Piligrim», 2009.
10. Rogoznaya N.N. *Bilingvizm. Interyazyk. Interferenciya*. Irkutsk. Izdatel'stvo IrGTU, 2010.
11. `Eko U. *Otkrytoe proizvedenie: forma i neopredelennost' v sovremennoj po`etike*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2004.
12. Oleshkov M.Yu. `Entropiya teksta: opyt diskursivnogo analiza. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2005; № 3-4: 73 – 80.
13. Shennon K. *Raboty po teorii informacii i kibernetike*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1963.
14. Balakin S.V. *Derivacionnyj potencial leksicheskih sistem yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Perm', 2018. Available at: http://www.psu.ru/ob-yavleniya-o-zashchite-dissertatsij/balakin-s-v-derivatsionnyj-potentsial-leksicheskikh-sistem-yazyka

Статья поступила в редакцию 28.06.20

УДК 81'28 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00803

Yakimov P.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia), E-mail: pyakimov@mail.ru*

REPRESENTATIONS OF FAMILY AND FAMILY LIFE IN ORENBURG TALKS. The purpose of this article is to consider features of ideas about the family and family structure in Orenburg dialects. As a result of the study, the materials presented in the "Orenburg Regional Dictionary" by B.A. Moiseev (2019), as well as those obtained during the researcher's expeditions in the Orenburg Region from 2012 to 2017, are analyzed, which made it possible to identify features of the presentation family and family life in dialects on the territory of late settlement under conditions of foreign influence. The lexico-semantic groups "Family members", "Creating a family", "Baby", "Home and hearth" are described. The practical significance of the work may be related to the possibility of using materials when conducting comparative studies of dialect systems in different regions, as well as in the practical activities of dialectology teachers.

Key words: **family and family life, Orenburg dialects, dialects of territory of late settlement, "Orenburg Regional Dictionary" by B. A. Moiseev.**

П.А. Якимов*, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет Оренбургской духовной семинарии, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И СЕМЕЙНОМ БЫТЕ В ОРЕНБУРГСКИХ ГОВОРАХ

Цель данной статьи – рассмотреть особенности представлений о семье и семейном укладе в оренбургских говорах. В результате проведенного исследования были проанализированы материалы, представленные в «Оренбургском областном словаре» Б.А. Моисеева (2019 г.), а также полученные в ходе предпринятых нами экспедиций по Оренбургской области в период с 2012 по 2017 годы, что позволило выявить особенности представления о

семье и семейном быте в говорах на территории позднего заселения в условиях иноязычного влияния. Описаны лексико-семантические группы «Члены семьи», «Создание семьи», «Ребёнок», «Дом и домашний очаг». Практическая значимость работы может быть связана с возможностью использования материалов при проведении сопоставительных исследований диалектных систем разных регионов, а также в практической деятельности преподавателей диалектологии.

Ключевые слова: **семья и семейный быт, оренбургские говоры, говоры территории позднего заселения, «Оренбургский областной словарь» Б.А. Моисеева.**

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью введения в научный обиход диалектных слов «Оренбургского областного словаря», которые в значительной мере дополняют исследования историков, этнографов, культурологов, литературоведов о народной культуре и быте региона.

Оренбургские говоры представляют собой вторичную диалектную систему, которая формировалась на протяжении XVIII – XX вв. Об этом достаточно подробно написано в работах С.А. Мызникова, Е.Н. Бекасовой, Л.И. Баранниковой, Б.А. Моисеева [1 – 4], в которых охарактеризованы особенности формирования вторичной диалектной системы Оренбуржья, показаны некоторые пути межъязыковой интерференции, что объясняет эклектичность представлений о семье и семейном укладе нашего региона.

Основные факторы формирования оренбургских говоров в XVIII веке:

– создание нерегулярного оренбургского казачьего войска за счет перевода на осваиваемую приграничную территорию (Оренбургская пограничная линия) самарских, алексеевских, уфимских и исетских казаков;

– заселение новых крепостей (к 1740 году их было 18) выходцами из Симбирского, Нижегородского, Владимирского, Пензенского, Саратовского, Суздальского, Муромского и других уездов (как отмечается в документах, многие не сразу переезжали именно в Оренбургскую губернию); среди переселенцев были украинцы и белорусы;

– организация поселений татар недалеко от Оренбурга с целью развития торговых отношений с соседним Казахстаном и Средней Азией;

– миграция татар, чувашей, мордвы в Оренбургский край как следствие христианизации нерусского населения Среднего Поволжья в 50 – 60-е годы XVIII века.

Свои коррективы вносит и XX век: во-первых, Оренбургская область в годы Великой Отечественной войны (в те годы Чкаловская) – глубокий тыл: место эвакуации предприятий с западных территорий (за 1941 – 1944 гг. было эвакуировано более 40 предприятий). Во-вторых, восточная часть Оренбуржья – целинные земли, которые начали активно осваиваться в начале 50-х годов: к февралю 1955 г. в область прибыло 11 тыс. человек.

Для нашего региона характерно интенсивное межэтническое взаимодействие [5, с. 5]. Оренбуржье имеет многонациональный состав: по данным издания «Этнокультурная мозаика Оренбуржья», в области проживает более 120 национальностей: около 74% – русские, около 8% – татары, около 6% – казахи, около 3% – украинцы [6]. Этот фактор также необходимо учитывать при анализе особенностей представления семьи и семейного быта.

Семантическое поле «семья и семейный уклад» в оренбургских говорах представлено весьма многообразно. Можно выделить несколько лексико-семантических групп: «Члены семьи», «Создание семьи», «Ребёнок», «Дом и домашний очаг» и проч. Такой широкий взгляд на семью обусловлен тем, что семью, по мнению В.В. Колесова, объединяют не только родственные, но и хозяйственные связи [7, с. 40]. В «Домострое» подчеркивается, что пища готовится на семью; в грамотах рязанского князя Олега во второй половине XIV века термин «семья» тождественен термину «двор». Остановимся на описании некоторых лексико-семантических групп.

Первая лексико-семантическая группа – «Члены семьи» – включает в себя названия близких родственников нескольких поколений, имеющих кровное родство, а также тех, кто имеет отношение к данной семье по свойству.

Глава семьи – *большак* – это отец или старший сын.

Номинации отца: *батька* (**Орен.**), *папанька* (**Тоцк.**), *тату* (**Сарак.**) – детское название (из украинского языка), *тяка, тятяша* (**Орен.**), *тятяка* (**Тюльг.**). Следует отметить, что слово *папа* нередко используется для номинации белого пшеничного хлеба («*На* (возьми) *папу, детка, с папой ешь. Отрежь папы ребёнку*» **Соль.**). Здесь и далее сокращенно указывается населенный пункт, в котором зафиксирована данная номинация. (См. список принятых сокращений).

Номинации матери: *матерь* (**Шарлык.**), *матка* (**Шарлык.**), *матря* (**Окт.**), *мацка, мамуль, мака* (**Орен.**), *мамака* (**Орен.**), *мамишна* (**Соль.**) – неодобрительное наименование («*У, мамишна, что ты наделала? Ах, мамишна, зачем ты всё рассказала соседям?!*»).

Номинации детей: *баранчук* (**Соль.**) – сынишка (из башкирского языка), *старшуха* (**Куван.**) – старшая дочь, *старшак* (**Сарак.**) – *старший сын, меньшак* (**Серг.**) – младший сын, *мамин сынок* (**Соль.**) – единственный сын, *примуш, примушка* (**Шарлык.**) – приёмные дети. Встречаются иронические номинации, например, *сисятник* и *сисятница.* Так называют взрослых сына или дочь, которые не могут оторваться от матери. Встречаются и номинации детей с указанием на родителей, например, *поповка* – дочь священника.

Братьев и сестёр: *братка* (**Тоцк.**), *брательник* (**Сарак.**), *братяня* (**Окт.**) – старший родной брат, *братан* – двоюродный брат (**Соль.**), *братя, брятяка* (**Соль.**) – старший двоюродный брат; *сеструха* (**Матв.**), *няня, нянька, няняка* (**Серг., Соль., Сарак.**) – старшая сестра.

Номинации дедушек и бабушек: *дедака* (**Соль.**), *дедка* (**Илек.**), *бабай* (**Соль. 6**) – дедушка (из казахского языка), *баушка*, *бабака* (**Сакм.**).

Номинации внуков и внучек: *мнук, мнучек, мнучка* (**Сарак., Тюльг.**).

Другие родственники по крови: *племяш* (**Соль.**).

Родственники по свойству: *свекры* (**Соль.**), *свекро* (**Ташла**), *мамушко* (**Соль.**) – свекровь; *соякиня* (**Орен.**) – свояченица; *шуряк* (**Сакм., Соль.**) – шурин; *сношельница* (**Соль.**) – жена мужниного брата.

Следует отметить, что есть семьи, в которых не было детей: для таких семей используется лексема *вдвох* – 'вдвоём' («*Детей у нас не было, всю жизнь прожили вдвох*» **Сарак.**). Если молодые семьи обзаводятся детьми, то о них говорят *обдетились* (**Орен.**).

Поскольку в семьях бывало всегда помногу детей (до 13 – 15), самый маленький спал с родителями. Иногда это приводило к несчастью – родители могли *приспать* ребенка, т.е. задавить во время сна: «*Одни* (муж и жена) *приспали своего ребёнка: положили между собой, когда спали, и задавили ребёнка, задохнулся он*» (**Соль.**).

Анализ данной лексико-семантической группы уже показывает наличие заимствований на уровне номинаций из украинского языка и тюркских языков. Как мы видим из примеров, номинации в большинстве своем представляют словообразовательные трансформации литературных или просторечных форм.

Лексико-семантическая группа «Ребёнок» включает номинации, обозначающие разные возрасты ребёнка. В данную группу входят номинации, обозначающие 'ребёнка вообще', безотносительно возрастного периода – *робята* (**Соль.**) – ребята, дети, *ребетёнок* (**Соль.**) – ребёнок; при обращении используется форма *ре́бя* (**Соль.**).

Маленьких детей называют: *гаврошек* (**Окт.**), *машечки* (**Сороч.**); *малай* (**Тюльг.**) – маленький мальчик, *малайка* (**Соль.**) – маленькая девочка; *бишара* – маленькие дети (в основном в приграничных с Казахстаном территориях; из казахского *бишара* – беспомощный).

Совсем маленьких детей в разных районах области называют: *бельмешок* (**Соль.**) – от казахского *бельмей* – не знаю, ничего не понимаю, *лежень* (**Сарак.**), *галда* (от глагола *галдеть*) – так называют крикливых малышей (**Соль.**). Иногда крикливого грудничка называют *урлапанчиком* (**Соль.**). Ребёнок, издающий слабые звуки, *кавкает* (**Окт.**). Ребёнка, который уже может сидеть, но ещё не может ходить, называют просто – *сидень* (**Сарак.**).

Иногда ребенка называют *отроком* (безотносительно отроческого возраста), а во множественном числе *отроки* – потомство: *У моего брата тоже ни одного отрока нет. Я своим отрокам игрушки сделал* (**Сарак.**).

К сожалению, в некоторых семьях (по разным причинам) дети оставались сиротами и вели *беспастушный* образ жизни. Неблагополучные матери бросали своих детей, *найдёнов* подбирали бездетные, иногда и многодетные семьи, и воспитывали.

Интересны неодобрительные номинации детей, таковы, например, *бугай* и *бугаиха* – бесстыдный мальчик и, соответственно, бесстыдная девочка. «*Такая бугаиха выросла, всё в горшок ходит, отца не стесняется* (**Соль.**); *Ах ты, бугай, мужик уже, а с матерью в баню хочешь идти* (**Соль.**). При этом в других районах лексема бугай может называть быка-производителя и даже неженатого пожилого мужчину: *Здесь у нас жил Панька-бугай*, *по чужим бабам ходил* (**Окт.**)» [8, с. 47].

Есть лексемы, которые совмещают в себе различное значение, но с семой 'малый, недостригший нужного возраста': «*Ма́лец* 1. Маленький ребёнок. *Мальца не с кем оставить.* 2. Юноша, парень. *Малец жениться захотел.* (**Шарлык.**)» [8, с. 233].

Лексический материал позволяет говорить о бо́льшем влиянии со стороны тюркских языков на номинации.

Третья значительная (прежде всего по количеству лексем и разнообразию номинаций) лексико-сематическая группа «Создание семьи».

Достигнув определённого возраста (раньше это было 18 – 20 лет, сейчас значительно позже), молодые девушки и парни создают семьи. В оренбургских говорах есть устойчивое словосочетание *выйти из годов* – стать взрослым, быть готовым к женитьбе или замужеству: «*Ваша девочка вышла из годов, надо её замуж выдавать*» (**Соль.**).

Важным этапом является *пропой невесты* или *запой*, т.е. сватовство. Приведём небольшой фрагмент из рассказа жительницы с. Бурунча Саракташского района Вассы Игнатьевны Момзиковой: «Ну / как сва́д'бу игра́л'и / ф суббо́ту пр'ийду́т засва́тают / в воскр'ес'ён'jь запо́й зд'е́лают / договор'а́цца / коды́ сва́д'ба / договор'а́цца / кла́тк'и ско́к ж жан'ихá / шу́бу шшы́т' ал' кошму́ свал'а́т' / жан'их

н'ев'éс'т'е кла́тку должо́н да́т' / вы́куп / пото́м сва́д'ба» [9, с. 20]. *Кладка* – подарок жениха невесте. В некоторых районах *кладка* – деньги, которые жених дает невесте для покупки подарков: «*Жених кладку даёт. Кладку нонче возьмут, а завтра свадьба*» (**Соль.**)**.**

Приданое невесты называли *посягой*, вероятно, слово образовано от глагола *посягать* – 'овладевать': «*Раньше женихи интересовались, какая посяга у их невесты*». (**Шарлык.**)**.** Бывали невесты без приданого, таких называли *голёнками*, и были они не в почёте. Просватанную невесту называли *надолбой*. «В старину был обычай: отец возил свою дочь-невесту, после того как её просватают, к дому жениха и при этом говорил – "кому нужна надолба?". *Матвеев Иван в прошлом году возил одну свою надолбу, сейчас повёз другую* (**Шарлык.**)» [8, с. 357]**.** Бывали случаи, когда отказывали в сватовстве – родители или сама невеста *выносили голик* (голик – старый веник, веник из голых веток, без листьев): *Настя – девушка хоть куда, уже многим женихам, приходившим со сватаньем, она выносит голик* **(Сарак.**).

Накануне свадьбы устраивалась *законная вечёрка*: «*Собираются на законную вечёрку товарищи жениха и подруги невесты*» (**Соль.**). Гостями *вечёрки* в основном были *холостяги, холостёжь*, так называли неженатых и незамужних.

В некоторых районах Оренбуржья молодожёны получали дарственные приношения для обзаведения хозяйства – *ссыпчину*.

Интересно, как в разных районах области называли друга жениха и подругу невесты. *Дружко, полдружка, полудружье, поддружие, подженишник, любезный, любезная и вежливец*. Гостей на свадьбе часто называют *боярами*.

Разнообразны и номинации новоиспеченных мужа и жены. Достаточно часто используется лексемы *молодёны.* Молодая жена, соответственно, *молодушка,* а вот молодой муж – *женач.* Молодой человек *обабился* (т.е. женился) или же его *обабили*, т.е. родители настояли на женитьбе.

Чаще всего молодая жена шла *взамуж*, т.е. в дом к своему мужу. Но бывали случаи, когда молодой человек *шёл в зятья* или *шёл в примни́*, в дом к родителям жены: «*Из этой семьи жених бедный был, поэтому и пошёл в зятья*» **(Окт.**). Соответственно, такого зятя называли *прим или примак* (от глагола *принимать*).

Так молодые люди становились *семьяными*, т.е. семейными.

В оренбургских говорах есть номинации мужчин и женщин, живущих одиноко, без семьи. Как правило, это общедиалектные номинации – *бирюк, бобыль, бобылка, вековуха, векша, засиделая девка* и *мармонка*.

Девушка, родившая до замужества, называется *покриткой*. «*Покритка на всю жизнь оставалась в позоре, замуж её никто не брал*» (**Домбар.**).

Достаточно зажиточные семьи могли позволить строительство для молодожёнов нового дома. Семья *водворялась* и утраивала *влазины.*

Четвёртая лексико-семантическая группа «Дом, семейный очаг».

Сюда мы отнесли, прежде всего, наименования мест проживания семьи. Каждая семья имела свой достаток, которому соответствовал дом. В деревнях часто дом строили из самана и глины, так называемые *землянки*.

Из глины часто делали *наливные избы* или *наливушки*.

Из-за своих малых размеров дома часто именовались *халупками*: «*Прожила весь век и ничего не нажила, даже своей халупки нет*» (**Сарак.**) или *домушками:* «*Вот посмотрите: моя домушка совсем похилилась, упадёт скоро*» (**Соль.**). А вот большой дом, как и в просторечии, *домяк*: «*Сгрохал* (построил) *себе домяк, выше нет ни у кого*» (**Серг.**)**.**

Традиционными для оренбургских семей были *пятистенки* – четыре внешние стены и одна глухая, разделявшая *переднюю* и *заднюю избы.* В передней была божница, стоял стол и кровати, а в задней избе – печь.

На лето приготовление пищи переносилось во двор, где устраивалась *кабичка (*от украинского *кабица – очаг)*. Там же готовили и пекли хлеб. На лето устраивалась летняя кухня, представляющая небольшую постройку во дворе. Называли летней *кухней, куфней, кухнешкой, куфнешкой*.

Место, занимаемое двором, жилыми и хозяйственными постройками, именовали *дворищем, куренем* (*курень* – так называли двор в казачьих сёлах). Двор делился на *передний* и *задний*, так называемые *зады: «…на переднем дворе, были амбары, погреб, а на заднем дворе* (см. задний двор) *находилась скотина*» (**Сарак.**)**; «***Загони скотину на задний двор»* (**Соль.**)**.** «*Отец шёл с заднего двора, когда Дмитрий входил в ворота*». На заднем дворе располагался *баз (база), лабаз, лапас, лапаз, лабазка* – навес для скота и хранения сена. «*Под лапас можно сложить сено и солому*» (**Тоцк.**)**.** «*Всё сено на лапазе находилось*» (**Бугур.**)**.** «*Летом мы спим на лапазе*» (**Курм.**)**.**

За двором, а иногда в месте, близком к реке, устраивались *капустники*, где выращивали капусту и другие овощи для своей семьи и на продажу.

На время летних полевых работ и сенокоса устраивались временные жилища – *будки* – деревянные избушки на колёсах, в которых жили летом в поле: «*Будки там, у той горы, и скотина. Из досок сделали будки на бычьей телеге*» (**Сарак.**). «*Будка на телеге устанавливалась*» (**Орен.**). На бахчах обычно утраивается *балаган. Уменьш.* **балагу́шка**, **балага́шка**, и, *ж.* «*Балагушку сделали и все лето жили в ней»* (**Илек.**)**.** *«Балагашки понаделали себе и жили здесь»* (**Орен.**).

Казаки на время полевых работ выезжали в поле всей семьёй. Таких казаков называли *буляк,* или *булюк* (от казахского – жить в одиночку): «*Наши казаки тоже были буляки. Летом все жили отдельно, буляками. У каждого своё гумно в степи, там работает и живёт*» (**Илек.**)**.**

Жители села всегда отличались особыми суеверными представлениями. Поэтому хозяином дома и хранителем домашнего очага был *домовушка, модовушка, мордовушка. «В каждом доме был модовушка; одни видели модовушку, другие – нет»* (**Сакм.**)**; «***Мордовушка есть в каждом доме, а своего мордовушку я сам видел на подловке»* **(Сакм.); «***В прошлом году построили себе дом, и сразу в нём домовушка завёлся***» (Ташла).**

Проведенный анализ различных лексико-семантических групп позволяет говорить о сохранении во многом традиционных русских представлений о семье и семейном быте (о чем свидетельствуют термины родства), но с некоторым влиянием со стороны традиций и культуры соседей (это касается отдельных моментов организации семейного быта). Диалектная лексика, входящая в семантическое поле «Семья и семейный уклад», богаче, чем в литературном языке, однако соотносима с лексикой других территорий.

Принятые сокращения

Акбул. – Акбулакский р-н; **Бел**. – Беляевский р-н; **Домбар.** – Домбаровский р-н; **Илек**. – Илекский р-н; **Куван.** – Кувандыкский р-н; **Курм**. – Курманаевский р-н; **Матв**. – Матвеевский р-н; **Окт**. – Октябрьский р-н; **Орен.** – Оренбургский р-н; **Сакм**. – Сакмарский р-н; **Сарак**. – Саракташский р-н; **Серг.** – Новосергиевский р-н; **Соль**. – Соль-Илецкий р-н; **Сороч**. – Сорочинский р-н; **Ташла** – Ташлинский р-н; **Тоцк.** – Тоцкий р-н; **Тюльг.** – Тюльганский р-н; **Шарлык**. – Шарлыкский р-н.

Библиографический список

1. Баранникова Л.И. К проблеме классификации говоров территорий позднего заселения. *Говоры территорий позднего заселения.* Саратов, 1977; Выпуск 1: 3 – 23.
2. Бекасова Е.Н. Оренбургское языковое пространство в трудах Б.А. Моисеева. *Гуманитарное наследие просветителей народов Евразии в культуре и образовании: материалы X Международной научно-практической конференции*. Уфа, 2015: 235 – 237.
3. Моисеев Б.А. Казахские термины животноводства в оренбургских говорах. *Ученые записки*. 1962; № 15.
4. Мызников С.А. Русские говоры Оренбуржья в полиэтническом окружении. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2010; № 1 (58): 187 – 195.
5. Черных А.В. Русские Урала: этнокультурные особенности и перспективы изучения. *Пятые Моисеевские чтения: историко-культурный и лингвистический ландшафт региона:* материалы Международной научной конференции. Оренбург, 2019: 3 – 7.
6. *Этнокультурная мозаика Оренбуржья*. Оренбург, 2003.
7. Колесов В.В. *Древняя Русь: наследие в слове. Человек и мир*. Санкт-Петербург, 2000.
8. Моисеев Б.А. *Оренбургский областной словарь*. Оренбург, 2019.
9. Якимов П.А. *Хрестоматия говоров Оренбуржья*. Оренбург, 2012.

References

1. Barannikova L.I. K probleme klassifikacii govorov territorij pozdnego zaseleniya. *Govory territorij pozdnego zaseleniya.* Saratov, 1977; Vypusk 1: 3 – 23.
2. Bekasova E.N. Orenburgskoe yazykovoe prostranstvo v trudah B.A. Moiseeva. *Gumanitarnoe nasledie prosvetitelej narodov Evrazii v kul'ture i obrazovanii: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ufa, 2015: 235 – 237.
3. Moiseev B.A. Kazahskie terminy zhivotnovodstva v orenburgskih govorah. *Uchenye zapiski*. 1962; № 15.
4. Myznikov S.A. Russkie govory Orenburzh'ya v poli`etnicheskom okruzhenii. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda*. 2010; № 1 (58): 187 – 195.
5. Chernyh A.V. Russkie Urala: `etnokul'turnye osobennosti i perspektivy izucheniya. *Pyatye Moiseevskie chteniya: istoriko-kul'turnyj i lingvisticheskij landshaft regiona:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Orenburg, 2019: 3 – 7.
6. *`Etnokul'turnaya mozaika Orenburzh'ya*. Orenburg, 2003.
7. Kolesov V.V. *Drevnyaya Rus': nasledie v slove. Chelovek i mir.* Sankt-Peterburg, 2000.
8. Moiseev B.A. *Orenburgskij oblastnoj slovar'*. Orenburg, 2019.
9. Yakimov P.A. *Hrestomatiya govorov Orenburzh'ya*. Orenburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 08.07.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00845

Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Zalevskaya T.E.*, teacher, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*
Azizova S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

LEXICAL INTERNATIONALISMS AND THEIR STUDY. The article notes that in recent decades, the problem of the ratio of international and national has become of great importance. Modern linguistics is closely engaged in the solution of such problems – the establishment of common, deep phenomena, similarities, universal typological features and special, individual, specific and national. This is all on the condition that linguistics will be able to consider languages in an international context, taking into account the relationship between international and national, which is a manifestation of such categories as general and special. And in relation to different languages and their groupings, this definition of international is associated with the establishment of common features of these languages and inter-linguistic relations. In recent years, internationalization has become one of the main factors in the process of bringing different nationalities closer together. This is influenced by socio-political processes taking place in society. Modern contrastive studies allow to describe the main similarities and some differences among the international vocabulary. It should be noted that in words of related languages, the main meanings coincide, and national features are felt as secondary meanings. The vocabulary of any language is not isolated from other languages. International lexemes occupy a significant place in dictionaries when calculating all common features, although their distribution is uneven.

Key words: **lexical internationalisms, national specificity, comparative typology, terminological vocabulary, bilingualism, language policy.**

С.М. Рабаданова, *канд. филол. наук, зав. каф. ИЯ для ЕНФ ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (ДГУ), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Т.Е. Залевская*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (ДГУ), г. Махачкала*
С.М. Азизова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (ДГУ), г. Махачкала*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ И ИХ ИЗУЧЕНИЕ

В статье отмечается, что в последние десятилетия проблема соотношения интернационального и национального приобрело большое значение. Современная лингвистика плотно занимается решением именно таких задач – установлением общих, глубинных явлений, сходств, универсальных типологических особенностей и особенного, индивидуального, специфического и национального. Это все при том условии, что языкознание умеет рассматривать языки в международном контексте, учитывая взаимосвязь интернационального и национального, что представляет собой проявление таких категорий, как общее и особенное. А в отношении к различным языкам и их группировкам такое определение интернационального связано с установлением общих черт этих языков и межъязыковых отношений. В последнее время интернационализация становится одним из главных вопросов в процессе сближения разных народностей. На это оказывают влияние общественно-политические процессы, происходящие в обществе. Современные контрастивные исследования позволяют описать основные сходные черты и некоторые расхождения среди интернациональной лексики. Следует отметить, что в словах родственных языков основные значения совпадают, а национальные особенности чувствуются как вторичные значения. Словарный состав любого языка не бывает изолированным от других языков. При общем подсчете всех общих признаков в словарях значительное место занимают интернациональные лексемы, хотя и неравномерного распространения.

Ключевые слова: **лексические интернационализмы, национальная специфика, сопоставительная типология, терминологическая лексика, билингвизм, языковая политика.**

В последние годы проблема соотношения интернационального и национального приобрела большое значение. В частности, лингвистика смогла осмыслить многие особенности функционирования и дальнейшего развития языков и, таким образом, создать научно обоснованную теорию языкового планирования. Это все при том условии, что языкознание сумеет рассматривать языки в международном контексте, учитывая взаимосвязь интернационального и национального, что представляет собой проявление таких категорий, как общее и особенное. А в отношении к различным языкам и их группировкам такое определение интернационального связано с установлением общих черт этих языков и межъязыковых отношений.

Современная лингвистика плотно занимается решением именно таких задач – установлением общих, глубинных явлений, сходств, универсальных типологических особенностей и индивидуального, специфического и национального [1 – 4].

Отметим, что еще больший интерес вызывают и прикладные задачи, связанные с обучением языков, переводами, терминологической работой и ставшие особенно актуальными в последние годы, языковой политикой.

Значительная роль в этом плане отводится межъязыковым отношениям. Они в настоящее время изучаются в разных направлениях и аспектах. Это такие направления языкознания, как языковой билингвизм, языковые контакты, проблемы перевода, лингвистическая география, типологическое и сопоставительное языкознание.

Исследование всех этих накопившихся вопросов тормозит некоторые барьеры логического и психологического плана, которые уже имеют довольно глубокие корни в истории языкознания.

Исследования последних десятилетий отличаются особым подходом к языку. Появилось множество специфических понятий, моделей, терминов, методов, в том числе внутри самого языкознания: социолингвистический, этнолигвистический, психолингвистический подходы и т.д.

Перспективы языковых контактов приводят к обсуждению вопроса понятия лексического интернационализма. Как отмечал В.В. Акуленко, «определение понятия лексического интернационализма возможно именно в пределах понятий данной сферы. Известно, что интернационализмами в языкознании называют не все проявления интернационального в языках, а только особенно важные формы и понятия языковой общности в лексике.

Интернационализмы – межъязыковая синхроническая категория, которая проявляется лишь в случае соприкосновения и сопоставления языков» [1, с. 2].

В лексикологии многих языков упоминание их носит формальный характер, так как в одних языках такие явления трудно установить. Важно установить границы лексических интернационализмов.

Во многих языках на сегодняшний день уже составлены фонды международных элементов, проводятся глубинные исследования теоретического и прикладного характера. В настоящее время лингвистика остро нуждается в полном, эксплицитно выраженном определении лексических интернационализмов. Значительную роль играет установление реальных границ тех или иных рассматриваемых явлений, а также выяснение пути их реализации. Распространение таких явлений необходимо исследовать во всех мировых языках. Особенно важно в этом плане определить специфику интернационализмов в синхронном и диахронном исследовании контактирующих языков [2].

Как отмечают исследователи, с начала 20 века особенно активно наблюдается интернационализация общественной жизни. Этому способствует пробуждению национальных движений. К концу столетия интернационализация становится одной из главных проблем в процессе сближения разных народностей. На это оказывают влияние общественно-политические процессы, происходящие в обществе.

К интернациональным чертам языка, в том числе к лексическим интернационализмам, относятся общие признаки международности, что закреплено лексическими элементами разных языков, которые объединены сходством форм и значений.

Общеизвестно, что интернационализмы могут быть представлены как в двух родственных или неродственных, так и в нескольких языках.

Здесь необходимо отметить, что модель, предложенная Э. Хаугеном в плане исследований дескриптивной лингвистики, привлекательна, так как «интернациональное определяется через интернациональные полиморфемы, полилексемы, полифраземы, проявляющие сходство» [3, с. 13].

Таким образом, очерчивается группа явлений, признаков, играющих важную роль в международном обмене информацией. К ним относятся корневые и деривационные морфемы, устойчивые единицы, которые объединяют своим сходством несколько языков.

Здесь речь идет не только о звучании и письменной форме, но и о синхроническом (внутреннем) признаке. Сюда включаются фонетический, морфологический, лексико-грамматический и семантический типы. В последнее время актуальны исследования, в которых исследуются словообразовательные, семантические, фразеологические явления, носящие интернациональный характер.

У интернационализмов всегда тождественно значение, а сходство тех или иных форм может основываться на одном из признаков. Однако распределение интернационализмов по всем этим признакам требует дополнительного изучения с учетом языкового статуса морфем или фраз. Здесь важно представлять себе их письменную форму, так как необходимо принимать во внимание особенности расхождения звуковых и грамматических форм.

Для иллюстрации разных типов интернационализмов мы приведем межъязыковые параллели таких разносистемных языков, как русский и некоторые дагестанские языки:

русс.: аэроплан, авар.: айриплан, дарг.: айрипалан, лакс.: айрипалан;

русс.: метр, авар.: метри, дарг.: метру, лакс.: метру;

русс.: почта, авар.: пошта, дарг.: пучта, лакс.: пушта и т.д.

К интернациональным чертам, в том числе и к лексическим интернационализмам, относятся общие свойства международности. Лексические элементы разных языков объединяют сходство значений и форм независимо от их социального статуса, много- или малочисленности. Однако, из примеров также видно, что сходство звучания и написания интернационализмов не всегда тождественно. Чаще всего здесь наблюдается частичная тождественность. Здесь может частично меняться схема правописания в разных языках. Многие интернационализмы подстраиваются под языковые нормы языка-реципиента. Например, русс.: стол, авар.: устул, дарг.: устул, лакс.: устул;

русс.: школа, авар.: ушкола, дарг.: ушкул, лакс.: ушкул и т.д.

Исследователь даргинского языка М.-С.М. Мусаев считает, что, «попадая в даргинский язык, русские слова, как и все другие заимствования, полностью ассимилировались и в морфологическом отношении. Они изменяются по законам даргинской орфологии. Разумеется, заимствования из русского языка и в других случаях изменились в фонетическом и морфологическом отношениях. В первую очередь при освоении русских слов не характерные для даргинского языка звуки заменяются близкими по звучанию даргинскими звуками» [2, с. 39].

Отметим, что многие схемы словообразования, звуки не принимаются языком-реципиентом из языка-источника. Поэтому в таких случаях важно следовать языковым законам языка-реципиента.

В последнее время многие фонемы и их признаки вообще не принимаются во внимание слушающим, который выхватывает при переводе из потока речи лишь те данные, которые ему нужны для восстановления общего значения.

Для того чтобы идентифицировать большое количество интернационализмов терминологического характера, порою близость географической оболочки более важна, чем близость орфоэпическая. Это встречается чаще всего в области науки и техники, где превалирующим является письменный обмен информацией.

Общность целого ряда признаков, сходство мотивировок наблюдается среди устойчивых единиц ряда не только родственных, но и разносистемных языков. Например:

англ.: *like a cat with a dog* – «как кошка с собакой» (о людях, постоянно находящихся в ссоре), русс.: *как кошка с собакой*, дарг.: *житара хяраван* – «как кошка с собакой»;

англ.: *as a fox* – «хитрый, как лиса» (о хитром человеке), русс.: хитрый, как лиса, дарг.: *гурдаван г1ямултар* – «хитрый, как лиса», авар.: *царал мац1 бугев* – «хитрый, с лисьим языком» и т.д.

Мотивировка является относительным признаком такого словосочетания. В таких случаях важно учитывать и социальный фактор: мотивировка множества ФЕ и паремий воспринимаются по-разному обычным носителем языка и более образованным. А такое явление, как калькирование приводит к появлению омонимов в языках. К примеру, в последнее время такое явление часто можно встретить в дагестанских языках.

Достаточно большие трудности вызывает изучение сходных многозначных полилексем, которые имеют частично совпадающие и частично не совпадающие элементы. Чаще всего их можно встретить в словарях. Современную терминологическую лексику можно назвать интернациональной, так как она встречается в каждом языке с небольшими фонетическими изменениями.

Современные контрастивные исследования позволяют описать основные сходные черты и некоторые расхождения среди интернациональной лексики. Следует отметить, что в словах родственных языков основные значения совпадают, а национальные особенности чувствуются как вторичные значения. Чаще всего в реальных ситуациях в практике двуязычного коллектива наиболее часто сталкиваются не отдельные слова и фразы, а целые синтагматические значения слов в контексте. И таким образом специфические значения многих слов понятны и их проще усвоить, так как говорящий или слушающий опирается на общую семантику всего контекста.

Общеизвестно, что словарный состав любого языка не бывает изолированным от других языков. При общем подсчете всех общих признаков в словарях значительное место занимают интернациональные лексемы, хотя и неравномерного распространения.

Отметим, что объективные признаки лексических интернационализмов могут быть установлены последовательным применением таких методов и подходов, как ареальный подход, контрастивный и методы анализа индивидуальной речи (переводческое сопоставление). Все это позволяет проверить способность интернационализмов отождествляться и облегчать передачу информации в условиях соприкосновения разносистемных и родственных языков.

Интернационализмы-европеизмы в наше время проникли в разные языки. Подобные лексемы охватили языки и в пределах ареалов, объединяя их схожими формами семантического воплощения основных понятий современного общества, культуры, науки и техники. Они обычно перерастают один в другой.

Изучение лексических интернационализмов показывает, что степень близости сопоставляемых языков в настоящее время зачастую зависит не столько от их генетического родства, сколько от длительных общественно-культурных контактов народов [4].

Таким образом, лексические интернационализмы, как и любые другие явления сферы межъязыковой общности, являются значительной частью каждого из языков. Они совмещают в себе повторяющиеся почти во всех языках черты и неповторимые, специфические черты каждого из этих языков. Они стали общепризнанными формами семантического воплощения основных понятий современного общества. Появление интернационализмов способствует более эффективному использованию словарного состава языка в процессах международного обмена информацией.

Библиографический список

1. Акуленко В.В. *Совпадения национального и интернационального*. Москва, 1976.
2. Мусаев М.-С.М., Гусейнова П.М. *Русские заимствования в даргинском языке*. Махачкала, 2005.
3. Хауген Э. Проблемы двуязычного описания. *Новое в лингвистике*. Москва, 1972; Т. VI.
4. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Akulenko V.V. *Sovpadeniya nacional'nogo i internacional'nogo*. Moskva, 1976.
2. Musaev M.-S.M., Gusejnova P.M. *Russkie zaimstvovaniya v darginskom yazyke*. Mahachkala, 2005.
3. Haugen `E. Problemy dvuyazychnogo opisaniya. *Novoe v lingvistike*. Moskva, 1972; T. VI.
4. 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 03.07.20

УДК 821.112.03 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00804

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia),*
E-mail: n.n.novikova12@gmail.com

"**POLITICAL REALISM" BY UWE TIMM (ABOUT THE AUTHOR'S EARLY PROSE).** The article is dedicated to the early works of one of the most famous German writers of the present time, U. Timm. In the 70s of the last century, Timm formulated his super-task as the creation of a new creative method – "political realism". According to the writer's definition, "political realism differs from bourgeois realism in that its characters not only take a critical position in relation to social reality, but also consciously seek to change this society". The article analyzes the ideological and conceptual, as well as artistic and stylistic features of the early novels "Hot summer" ("Heißer Sommer") in 1975 and "Flight of Kerbel" ("Kerbes Flucht") in 1980, a kind of artistic chronicle of the 60s. The researcher traces significant changes that

both the author's artistic method and the image of the hero undergo within a few years. If the first novel is an "exemplary" work in the spirit of the concept of "political realism", then in the "Flight of Kerbel" the author finds other ways of mastering the theme. In Timm's later work, political bias is replaced by the "aesthetics of everyday life", which the researcher explores using historical, often autobiographical material. There is a stylistic community in Timm's prose of different periods of creativity. The article analyzes the content and stylistic features of Timm's works: the realism of the image with a bright subjective color; autobiography, the principle of collage, the aesthetics of oral speech, the combination of the comic and tragic.

Key words: **U. Timm, modern literature of Germany, political realism, student movement of 60s, stylistic features, evolution of artistic method.**

***Н.Н. Новикова**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

«ПОЛИТИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ» УВЕ ТИММА (О РАННЕЙ ПРОЗЕ АВТОРА)

Статья посвящена ранним произведениям одного из известнейших немецких писателей современности У. Тимма (U. Timm). В 70-е годы прошлого века Тимм формулирует свою сверхзадачу как создание нового творческого метода – «политического реализма». По определению писателя, «политический реализм отличается от буржуазного тем, что его герои не только занимают критическую позицию по отношению к социальной реальности, но и сознательно стремятся изменить это общество». В статье анализируются идейно-концептуальные, а также художественно-стилистические особенности ранних романов – «Жаркое лето» („Heißer Sommer", 1975) и «Бегство Кербеля» („Kerbes Flucht", 1980), своего рода художественной летописи 60-х гг. Автор прослеживает существенные изменения, которые в пределах нескольких лет претерпевают и художественный метод автора, и образ героя. Если первый роман – «образцовое» произведение в духе концепции «политического реализма», то в «Бегстве Кербеля» автор находит иные способы освоения темы. В позднем творчестве Тимм на смену политической ангажированности приходит «эстетика повседневности», которую автор исследует на историческом, часто автобиографическом материале. Отмечается стилистическая общность в прозе Тимма разных периодов творчества. В статье анализируются содержательные и стилистические особенности произведений Тимма: реализм изображения с яркой субъективной окраской; автобиографичность, принцип коллажа, эстетика устной речи, сочетание комического и трагического.

Ключевые слова: **У. Тимм (U. Timm), современная литература ФРГ, политический реализм, студенческое движение 60-х, стилистические особенности, эволюция художественного метода.**

Уве Тимм – яркий представитель второго послевоенного поколения писателей ФРГ, один из известнейших немецких писателей современности. При этом Тимм – автор, «хронически недооцененный»[1, с. 515], по определению одного из критиков, пусть и создавший более двадцати романов, многие из которых переведены на иностранные языки, а также радиопьесы и сценарии фильмов. Художественный метод Тимма представляет собой интересную тему для исследования, поскольку, претерпев существенные изменения на протяжении нескольких творческих десятилетий, он сохранил свою узнаваемость, яркую индивидуальность. Сегодня «стиль Тимма» – своего рода знак качества художественного произведения.

Первое послевоенное поколение немецких писателей создало так называемую «литературу возвращенцев», «литературу руин, нулевого часа». Генеральная тема этой плеяды – осмысление причин и последствий второй мировой войны. Объединившись в «группу 47», куда вошли Г. Бёлль, Г. Грасс, М. Вальзер, З. Ленц, В. Кёппен и другие, они надолго определили для зарубежного, по крайней мере, русского читателя лицо современной литературы Германии.

Пришедшему им на смену поколению 68-го года, к которому относится и Тимм, кажется, уже было нечего сказать. Они дискутировали уже не только об исторических событиях, отстоящих на три десятилетия, но и отвергали результаты их переосмысления «отцами» – военным поколением. Новые темы требовали новых форм художественного дискурса, иной стилистики.

В послевоенные десятилетия существуют параллельно, по крайней мере, четыре «реализма»: Дитер Веллерсхоф (кёльнская школа) говорит о новом реализме (строго говоря, его можно рассматривать как вариант критического реализма), Генрих Бёлль (группа 47) отстаивает критический реализм, противопоставляя его «магическому реализму» Носсака и Казака. Литература переживает если не расцвет, то время бурного и разнообразного развития.

В то же время Тимм выдвигает теорию «политического реализма» под влиянием актуальной политической проблематики. Материал писателя – современная история в ее переломные моменты: прежде всего, это, конечно, Вторая мировая война, но совершенно особое место в его творчестве отводится осмыслению событий, причин и последствий студенческой «революции» 68-го года. Первые романы: «Жаркое лето» (1974), «Бегство Кербеля» (1980) и более поздний (одновременно и более зрелый роман) «Красное» (2001) – авторское видение событий конца шестидесятых и «постреволюционной» судьбы героев антибуржуазного бунта, «рассерженных молодых людей».

В контексте всего творчества автора литературно-эстетическая дискуссия с различными политическими концепциями на широком историческом фоне является центральным связующим элементом, истоки которого лежат в ранней прозе.

Политический реализм Тимма должен был, с одной стороны, стать альтернативой авангардистскому модернизму в стиле Беккета, Джойса или Пруста, а с другой – стать идеологическим вызовом буржуазной развлекательной литературе. Вместо вневременных абстрактно-человеческих тем в центр художественного исследования вносится актуальный дискурс. Важно, чтобы литература вышла из своей автономной эстетической сферы и помогала исправлять реальность, формируя мировосприятие читателя. В одной из ранних, еще студенческих статей Тимм пишет: «Политический реализм отличается от буржуазного тем, что его герои не только занимают критическую позицию по отношению к социальной реальности, но и сознательно стремятся изменить это общество» [2].

Во множестве лекций, статей и дискуссий ранних семидесятых Тимм говорит об «ангажированной, близкой устной речи и повседневности литературе». Собственную политическую ангажированность писатель никогда не скрывал: несколько лет он состоял в Коммунистической партии Германии, но вышел из нее по идейным соображениям, был активным участником событий шестидесятых.

Теория Тимма нашла сторонников среди других авторов молодого поколения. Издательская группа Autoren Edition, одним из создателей которой он был, опубликовала первые образцы произведений, созданных в соответствии с идейными и художественными принципами политического реализма: Герд Фукс «Беринг ер и долгая ярость» (1975), Франц-Йозеф Дегенхардт «Пожарища», Роберт Ланг «Акула в супе или счастье Филиппа Ронге». Там же увидел свет и первый роман Тимма «Жаркое лето» (1974) [3].

Литературный дебют автора вызвал волну противоречивых, чаще отрицательных отзывов. Причиной тому стала сама тема произведения, опубликованного в разгаре «красного десятилетия», когда страна уже устала от незатухающего конфликта «новых левых» с государством. Непосредственное привнесение политического дискурса в художественную ткань произведения не привлекает, а, скорее, отталкивает читателя. Критика увидела в книге лишь политический контекст: антифашизм (эта программа не завершена в Германии), антимилитаризм (протест против нарождающихся реваншистских тенденций), пацифизм (в особенности на фоне вьетнамской войны), антибуржуазность (поиски новых жизненных ценностей, противостоящих идеологии поколения «отцов»). Все это как идеологический фон присутствует в романе.

Политические концепции у Тимма проходят проверку индивидуальными человеческими судьбами. «Жаркое лето» по своему жанру – политический роман воспитания, в качестве протагониста которого Тимм выбирает «негероического» героя, чтобы пройти с ним путь воспитания политикой. Герой Тимма – не субъект действия, а случайный попутчик, «проводник» политических влияний, обретающий самостоятельность в ходе своего развития от распространителя листовок до политического агитатора. Конечно, «Жаркое лето» – политический роман, но не в смысле декларативности, а в той мере, насколько он показывает взаимосвязь «время – человек».

Ульрих Краузе, главный герой романа, увяз в целом комплексе проблем. Студент-германист, он сомневается в осмысленности обучения, кратковременные любовные приключения и сложные отношения с родителями вызывают раздражение, но не побуждают к серьезным выводам.

Умонастроение героя вполне типично для эпохи: разочарованность, отсутствие ориентиров, «спонтанность» решений и действий и т.д.. Может быть, за фигурой протагониста можно увидеть тень Ганса Шнира (роман Генриха Белля Тимм высоко ценил), и набор проблем, кажется, схож, но там, где у «печального клоуна» Белля разыгрывается настоящая драма, у Ульриха лишь досада, раздражение и попытки спрятаться от них.

Воспитание Ульриха начинается с сообщения об убийстве Бенно Онезорга во время демонстрации в Берлине, а финал романа – известие о покушении на Руди Дучке. (Онезорг – знаковая фигура для Тимма: товарищ юных лет, ставший одной из первых жертв «шестидесятых», о котором он в 2005 году напишет автобиографическую повесть «Друг и чужой» [4]).

Действие романа развивается в прямой хронологической последовательности, где герой проходит все стадии революционного акционизма. Вначале это бурные (и буйные) протесты в университете (при этом не совсем понятно, против

чего), изгнание нелюбимых профессоров, затем следуют уличные демонстрации, митинги, позже, уже в Гамбурге, куда Ульрих переводится, чтобы закончить учебу, столкновения с полицией, поджог здания типографии Шпрингера. Там же он получает опыт жизни в коммуне и употребления наркотиков, там же пробует изменить жизненную стезю, стать пролетарием, работает несколько недель на заводе.

В финале автор показывает разлад в движении: Соратники по коммуне по-разному определяют свою дальнейшую судьбу – кто-то запасается оружием, чтобы вести «серьезную» борьбу, и история РАФ совсем скоро покажет, во что вылилась эта активность; кто-то объединяется в коммуну и уезжает из города выращивать экологически чистые продукты. Ульрих же заканчивает учебу и, вооруженный «левой» литературой, возвращается в Мюнхен, чтобы воспитывать подрастающее поколение. «Есть возможность осуществить счастье для всех: это мир без войны, эксплуатации и угнетения» [3, с. 339 – 340]. Книга заканчивается словами: «Он радовался». Вполне в духе идейно-эстетической концепции политического реализма автор создает образ героя, желающего и способного изменить реальность.

Если говорить о содержании романа, то тут есть простор для интересных выводов, главный из которых – не все так однозначно было в движении шестидесятых. Об этом свидетельствует и разлад Ульриха с товарищами по борьбе и иронично-печальная манера повествования. Но, и это важно, в романе отсутствует дидактичность, нравоучительность, что сделало бы его образцом социалистического реализма. Участники и свидетели событий высоко оценивали роман, а Альфред Андерш назвал его «одной из важнейших книг».

Авторская ирония возникает при «столкновении» контекста события и его последующей оценки. Тимм серьезен, говоря об идеях и героях протеста, не подвергает сомнению искренность и правомерность молодежного протеста. Ирония, по сути, является самоиронией: пережив все этапы движения, автор воспроизводит дискурс 60-х, с высоты приобретенного опыта оценивая общее и собственное прошлое, не насмехаясь, а мягко иронизируя над своими персонажами. «На глубинном уровне роман пронизан печалью и скрытой насмешкой над неосуществимостью прекраснодушных мечтаний» [5]. Те же интонации звучат и в более поздних произведениях, в частности в «Бегстве Кербеля».

Уже в своем дебютном произведении Тимм демонстрирует художественно-стилистические приемы, которые станут «визитной карточкой» всей прозы автора. Субъективное авторское начало разрывает политический контекст.

Исследователь творчества Уве Тимма Кристоф Хаманн так характеризует художественный стиль писателя: «Я считаю его одним из немногих писателей в Германии, который представляет политику не в виде открытого декларирования позиции, а как интригующую игру мысли, лукаво-забавное переплетение смысла и чувственности, эстетики и эротики, которые позволяют по-новому воспринимать мир зрением, слухом, обонянием, на вкус и на ощупь» [6].

Несколько позже автор скажет, что главное в поэтике его произведений – это «обращение к повседневным вещам, к языку, к людям и их историям, таким образом, к истории в широком смысле, не пытаясь ее одновременно придушить идеологией» [7]. Повседневность у Тимма – эстетическая категория: простым и выразительным языком он заставляет говорить о себе героев, обстоятельства, вещи.

Проза Тимма характеризуется, прежде всего, экономной точностью описаний, в любом тексте множество почти кинематографических эпизодов.

Небольшая зарисовка из «Бегства Кербеля»: «В конце улицы я увидел поливальную машину, которая орошала тротуар. Машина медленно подползала ко мне. Вода гнала перед собой пыль и бумажки. Я испугался и замер на месте, не зная, куда спрятаться от нее. Вот уже воздух наполнился брызгами, но внезапно струя воды оборвалась у меня перед ногами и с шумом вскипела вновь прямо за спиной. Я стоял на сухом островке, сером и пыльном. И вдруг воздух наполнился тяжелым запахом влажной зелени» *(здесь и далее перевод наш – Н.Н.).* Ритмичный текст, краткие предложения почти без эпитетов «созвучны» эмоциональному состоянию человека. Лапидарность авторского стиля сильнее описательности, он не рассказывает, а показывает действие.

Техника монтажа – один из излюбленных стилистических приемов в прозе Тимма: нанизывание эпизодов, внешне необязательно непосредственно связанных с основным действием, но вносящих новые оттенки в картину художественной реальности. Каждый из фрагментов, малых текстов – иногда это несколько фраз – вполне завершен и самоценен.

Так, об «экономическом чуде»: чтобы немного заработать, Ульрих нанимается чернорабочим к «новому буржуа» – предпринимателю, скупившему землю у мелких собственников. На этом участке будет оборудована огромная автомобильная стоянка для торгового центра. И еще примета времени: вместе с Ульрихом здесь работает турок-мигрант, югославские работницы убирают посуду в студенческой столовой.

«Экономическое чудо Германии» влечет за собой крах личной судьбы отца Ульриха – ремесленника, чьи изделия не выдерживают конкуренцию с массовым производством. В этом эпизоде – трагедия отца Уве Тимма, скорняка, разорившегося с началом массового производства. Это часть автобиографии, ставшей знаком общей истории Германии. Подобные эпизоды содержатся и в «Бегстве Кербеля», и в более поздних произведениях. Это еще один из характерных приемов в прозе Тимма – самоцитирование: сквозные эпизоды, герои, семейные предания, почти мифы, даже мелкие детали описаний проходят через ряд произведений разного времени.

Помимо самоцитирования нужно обратить внимание и на множество скрытых и прямых цитат в тексте, что вводит его в широкий литературный контекст и расширяет временные рамки повествования: это цитаты из классики и современной литературы, философских трудов, песен и фольклора – интеллектуальный фон эпохи, и одновременно «школа жизни» героев.

Характеристики основных и второстепенных персонажей либо даются опосредованно, через действие, либо краткими формулами. Например, в «Жарком лете», о военном прошлом речь не идет напрямую, но одного из героев называют не иначе как «Петерсен, который был в КЦ», случайные оппоненты в споре – «фашо» или «старый наци».

Важно использование разных стилей речи. В обоих романах присутствуют два рассказчика: носитель авторской речи и протагонист. Тимм использует прием «двойной оптики», чередуя авторскую речь, прямую, косвенную и несобственно-прямую. Особенно интересно использование несобственно-прямой речи, создающей эффект отстранения, который вносит субъективную ноту в объективное повествование.

Вот один из многочисленных эпизодов в романе «Жаркое лето», где в речь автора включен голос героя: «Он нравился себе таким, шагая вместе со всеми, под мышкой листовки, руки в карманах парки, так он ощущал свою сопричастность событию. Парку он купил утром. На ней еще были видны складки, как она была сложена в магазине. Свое голубое пальто он закрыл на ключ в ящике» [3, с. 147].

Особенно виртуозно использование разных стилей речи в романе «Бегство Кербеля», где постоянная смена ракурсов является основным стилистических приемов. «Кербель стал наблюдать за собой, наблюдающим [8, с. 56] – эта фраза могла бы стать эпиграфом произведения.

«Бегство Кербеля» (1980) – окончательный расчет с иллюзиями 68-го года, и в нем прослеживается идейное и эстетическое влияние постмодернизма. Программный дебютный роман стал единственным, целиком написанным в духе политического реализма.

«Жаркое лето» – объективное реалистическое повествование. «Бегство Кербеля», рефлексия героя: его воспоминания, наблюдения, дневниковые записи, фантазии, где нет хронологической последовательности, единственная логика – мучительные попытки решить собственные психологические проблемы. Стиль повествования – от первого лица, от третьего, непрямая косвенная речь с переходом на прямую речь в беседах. Это грустная книга, эмоционально резко контрастирующая с первым романом.

В известном смысле, Кербель – постаревший Ульрих, у них много общих черт: студент-филолог без диплома, переживающий крушение любовной связи. В дневнике признание: «Как же это получается, что мне, когда я думаю о будущем, ничего не приходит в голову, кроме уже известного. В конце концов, лишь ее присутствие доказывало мне собственную значимость» [8, с. 79]. Своим поступком Карин «доказала мне мою заменяемость» [8, с. 61]. Это два важнейших момента: Кербель не видит будущего, а тот, прежний – это иной человек. Ценность собственной личности он ощущал только в союзе с женщиной, которая его оставила, доказав, таким образом, что ему легко найти замену. Неудачнику без профессии и перспектив она предпочла успешного предпринимателя, ровесника Кербеля.

Все повествование – попытка найти точку опоры, вновь обрести себя. Важны воспоминания о прошлом, семейная хроника в дневниковых записях героя. Но детские воспоминания не согреты теплом, по большей части речь идет об обидах, о неудачах, ошибках, своих и родительских. Самого себя, каким он был в прошлом, Кербель воспринимает как иную, исчезнувшую личность, как исчезло недавнее революционное прошлое.

В поколении шестидесятых нет победителей, и каждый по-своему пытается справиться с личной неудачей.

Воспринимая новую реальность враждебной и чуждой, Кебель завидует тем, кто нашел в ней свое место: «Если бы я был таким, как он», – завидует он избраннику своей бывшей подруги. Одновременно он тоскует по осмысленности революционного прошлого, куда нет возврата. Ветераны движения собираются в пивной: «Ветераны 68-го года, большинство – бородатые, длинноволосые, некоторые уже полысели. Они стояли там, как будто уже много лет ждали здесь» чего-то [8, с. 22]. Кто-то вернулся в лагерь «отцов» и процветает там, как соратник Кербеля, некий L. Он предлагает Кербелю новые возможности: основать ферму в Португалии, работать в издательстве – возможности, заранее обреченные на неудачу.

Не вдохновляет Кербеля и судьба тех, кто навсегда выбрал путь революционной борьбы, кого теперь считают «ископаемыми».

Первое бегство Кербеля – это поездка в восточный Берлин, ведь вторую Германию шестидесятники считали страной, воплотившей их идеалы. Отчаянная попытка найти свое место в иллюзорно-идеальной реальности принесла лишь мимолетную любовную аферу.

В поздних дневниковых записях Кербель жалуется на физическое недомогание, провалы в памяти. Часто изложение становится спутанным, нарушается его логика. Герой неизлечимо болен, а это – единственно возможное бегство. Физическое разрушение нередко выступает метафорой духовного краха.

Неудавшегося филолога-германиста не отпускает история Генриха Клейста, его самоубийства (Клейст – не просто имя, а своего рода мифологема в творчестве Уве Тимма, он появляется во множестве произведений, начиная с «Жаркого лета»). Возможно, размышления о трагической судьбе художника подтолкнули его на последний, отчаянный шаг. На большой скорости он проехал мимо полицейского кордона и, как предполагаемый террорист, был застрелен на месте.

Горькая ирония, но самоубийство вернуло ему имя: в сообщении полиции он – не некий Кербель, без образования и профессии, а «студент Кристиан К.». На кладбище «Кроме Карин и Оберхофера … пришли только несколько родственников. Все было спокойно» [8, с. 196].

Тема шестидесятых не заканчивается для Тимма «Бегством Кербеля». Роман «Красное» еще раз возвращает читателя к этой теме. Протагонист – последний герой «Жаркого лета», постаревший революционер, который нашел свою жизненную нишу в экзотической профессии – сочинении надгробных речей для похорон. Кажется, это Ульрих (или, может быть, Кербель) вспоминает о протестных акциях, о свержении памятника герою колониальных войн Виссману, пытается совершить последнее решительное действие – взорвать Колонну Победы в Берлине, знаменитую Золотую Эльзу, и глупо погибает, подведя черту под историей иллюзий конца 60-х. Интересно, что «адресатом» его последней laudatio funebris стал тот самый «Петерсен, который был в КЦ» – несгибаемый и последовательный сторонник левых идей и идеалов шестидесятников. Следующая инкарнация героя-революционера (Ульриха или, возможно, Петерсена?) – Серый в романе «Полутени», созданного в русле постмодернистской традиции.

В заключение необходимо подчеркнуть: политический реализм Уве Тимма не стал принципиально новым явлением в литературе, скорее, это вид критического реализма, но автор создал свой яркий, узнаваемый стиль. От ранних произведений тянутся прочные нити к поздней прозе, объединяя их в особый художественный мир – мир Уве Тимма.

Библиографический список

1. Neuhaus St. Politisches Schreiben und Handeln in Uwe Timms Roman „Ikarien“. *Das Politische in der Literatur der Gegenwart*. Hrsg. Stefan Neuhaus und Immanuel Nover; Berlin – Boston: Walter de Gruyter, 2019: 515 – 534.
2. Timm U. Realismus und Utopie. *Kürbiskern*. Literatur, Kritik, Klassenkampf. 1975; Heft 1: 91 – 101.
3. Timm U. *Heißer Sommer*. Deutscher Taschenbuch Verlag; München, 2010.
4. Timm U. *Der Freund und der Fremde*. Deutscher Taschenbuch Verlag; München, 2007.
5. Седельник В.Д. Уве Тимм становление классика. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского Филология. Искусствознание*. 2014; № 2 (3): 142 – 146.
6. Hamann Ch. *Scharfer Unsinn. Über das Anarchische bei Uwe Timm. Erinnern. Erzählen. Vergessen. Beiträge zum Werk Uwe Timms*. Wallstein Verlag, Göttingen, 2007.
7. Timm U. *Erzählen und kein Ende. Versuche zu einer Ästhetik des Alltags*. Köln. 1993.
8. Timm U. *Kerbels Flucht. Deutscher Taschenbuch Verlag*. München, 2000.
9. Гугнин А.А. Будущее рождается из прошлого: Немецкая литература после Второй мировой войны. *Всемирная литература*. Минск, 2003; № 7: 159 – 189.
10. Гугнин А.А. *Магический реализм в контексте литературы и искусства XX века: феномен и некоторые пути его осмысления*. Москва: РАН, 1998.

References

1. Neuhaus St. Politisches Schreiben und Handeln in Uwe Timms Roman „Ikarien“. *Das Politische in der Literatur der Gegenwart*. Hrsg. Stefan Neuhaus und Immanuel Nover; Berlin – Boston: Walter de Gruyter, 2019: 515 – 534.
2. Timm U. Realismus und Utopie. *Kürbiskern*. Literatur, Kritik, Klassenkampf. 1975; Heft 1: 91 – 101.
3. Timm U. *Heißer Sommer*. Deutscher Taschenbuch Verlag; München, 2010.
4. Timm U. *Der Freund und der Fremde*. Deutscher Taschenbuch Verlag; München, 2007.
5. Sedel'nik V.D. Uve Timm stanovlenie klassika. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo Filologiya. Iskusstvoznanie*. 2014; № 2 (3): 142 – 146.
6. Hamann Ch. *Scharfer Unsinn. Über das Anarchische bei Uwe Timm. Erinnern. Erzählen. Vergessen. Beiträge zum Werk Uwe Timms*. Wallstein Verlag, Göttingen, 2007.
7. Timm U. *Erzählen und kein Ende. Versuche zu einer Ästhetik des Alltags*. Köln. 1993.
8. Timm U. *Kerbels Flucht. Deutscher Taschenbuch Verlag*. München, 2000.
9. Gugnin A.A. Buduschee rozhdaetsya iz proshlogo: Nemeckaya literatura posle Vtoroj mirovoj vojny. *Vsemirnaya literatura*. Minsk, 2003; № 7: 159 – 189.
10. Gugnin A.A. *Magicheskij realizm v kontekste literatury i iskusstva XX veka: fenomen i nekotorye puti ego osmysleniya*. Moskva: RAN, 1998.

Статья поступила в редакцию 03.07.20

УДК 81'38; 801.6; 808 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00805

Gordeeva T.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: gordejewa@mail.ru*
Bashkova L.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*
Semenova T.A., *senior teacher, Department of History, Philosophy and Foreign Languages, Penza State Agrarian University (Penza, Russia), E-mail: sta1208@rambler.ru*

FEATURES OF VARIABLE AND INVARIANT CHARACTERISTICS OF THE COMPOSITIONAL ORGANIZATION OF A KEY ELEMENT IN A POETIC TEXT (ON THE MATERIAL OF FRENCH AND RUSSIAN POETRY). The paper studies a problem of functioning of the key element in the poetic text, the identification of the role of the key element in the linguistic analysis of the poetic text. Variable and invariant features are revealed that relate to both the formal and the substantive aspects of the key element. According to the results of the study conducted on the material of Russian and French poetry, the key elements of a poetic text are distributed in six areas depending on their compositional organization, in particular, the poetic aspect is taken as the basis. Thus, the results of the study can provide practical assistance to teachers of Russian as a foreign language in teaching university courses in general and private linguistics, stylistics of artistic speech, psycholinguistics, linguistic stylistics, poetics, literary criticism, as well as in teaching special courses “Linguistic text analysis”, “Theory of a poetic text”, while preparing recommendations for the analysis of poetic speech.

Key words: **key element, poetic text, poetic language, dominant, poetic function.**

Т.А. Гордеева*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. романо-германской филологии, Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: gordejewa@mail.ru*
Л.Р. Башкова*, канд. филол. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*
Т.А. Семёнова*, ст. преп., Пензенский государственный аграрный университет, г. Пенза,E-mail: sta1208@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВАРИАТИВНЫХ И ИНВАРИАНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ И РУССКОЙ ПОЭЗИИ)

Статья посвящена проблеме функционирования ключевого элемента в поэтическом тексте, выявлению роли ключевого элемента при лингвистическом анализе поэтического текста. Раскрываются вариативные и инвариантные особенности, касающиеся как формальной, так и содержательной сторон ключевого элемента. По результатам исследования, проведенного на материале русской и французской поэзии, ключевые элементы поэтического текста распре-

деляются по шести направлениям в зависимости от их композиционной организации, в частности за основу берется стиховой аспект. Таким образом, данная статья, а также результаты исследования могут оказать практическую помощь преподавателям русского языка как иностранного в преподавании вузовских курсов общего и частного языкознания, стилистики художественной речи, психолингвистики, лингвостилистики, поэтики, литературоведения, а также в преподавании спецкурсов «Лингвистический анализ текста», «Теория стихотворного текста», при составлении рекомендаций по анализу стихотворной речи.

Ключевые слова: **ключевой элемент, поэтический текст, поэтический язык, доминанта, поэтическая функция.**

Ключевой элемент является важнейшим структурным компонентом поэтического текста. Именно он формирует глубинную смысловую структуру текста. Поэтому изучению функционирования ключевых элементов в произведении уделяется особо пристальное внимание в лингвистике и литературоведении. Лингвистический анализ поэтического текста подразумевает выявление и рассмотрение их смыслообразующей и структурной функций.

В данной статье на примере русских и французских произведений мы рассматриваем вариативные и инвариантные особенности ключевых элементов в организации поэтического текста. Такая двойственность восприятия обусловлена динамическим характером существования ключевых элементов в тексте, при котором по мере развития лирического движения их формальная структура сохраняется, а смысловая развивается и приобретает новые оттенки смысла.

Термин «ключевой элемент» вызывает пристальный интерес литературоведов, лингвистов и психолингвистов. Данной проблематике посвящены исследования М.В. Субботиной, А.Э. Бабайловой, А.А. Реформатского, Л.Н. Мурзина, Л.А. Новикова, В.А. Кухаренко, А.В. Пузырева, Н.М. Шанского и других ученых.

Следует отметить, что данное языковое явление трактуется неоднозначно, с акцентом на определенных аспектах данного многогранного понятия. При рассмотрении многосторонних подходов к изучению данной проблематики мы выделили в качестве базовых для нашего исследования теоретические положения трудов Л.А. Новикова, А.В. Пузырева, В.А. Кухаренко, Н.М. Шанского.

По мнению исследователей, основополагающей характеристикой ключевого элемента является то, что он выступает в тексте в качестве семантико-композиционной доминанты, определяющей смысл и структуру произведения. С этой точки зрения роль ключевого элемента в тексте определяется наличием либо отсутствием у него семантико-стилистической вариативности. Именно наличие вариативности смысла указывает на то, что данное слово, словосочетание, фраза и т.д. являются ключевым элементом в тексте. Остановимся подробнее на понятии семантико-стилистической вариативности.

А.В. Пузырев описывает ключевой элемент как единицу, семантически не равную самой себе в начале и в конце текста. При этом изменение семантического объема является изначальным намерением автора [1, с. 132]. Семантика ключевого слова по мере развития лирического движения обогащается различными коннотациями и в финале представляет собой целостный завершенный образ, который содержит все смысловые оттенки, включая конкретное первоначальное значение слова или текстового периода. Именно от этой гипотезы мы отталкивались в нашем исследовании.

По утверждению Л.А. Новикова, ключевые слова имеют как прямое, так и образно-переносное значение, что делает их гибкими и имеющими уникальное смысловое наполнение в конкретном поэтическом произведении. Такое подвижное, говоря словами Л.А. Новикова, «колеблющееся» содержание дает возможность самых неожиданных осмыслений. На первоначальное значение накладываются последующие, и каждое из них «просвечивает» через другие [2, с. 50 – 51]. При этом поэтический смысл ключевого слова определяется семантикой всего текста [2, с. 124]. Это заключение вплотную подводит нас к рассмотрению функционирования ключевых элементов в художественном тексте.

В своей работе «Созвучья слов живых» языковед Н.М. Шанский описывает язык художественной литературы как словесное искусство, которое позволяет художественному слову расширить свою многозначность, раскрыть внутри себя новые смыслы по мере развития лирического движения. Поэтическое слово – это всегда образное, а значит, многозначное слово.

Как утверждает исследователь, «переключение поэта в стихотворении с прямого значения на переносное и является той словесной игрой, которая делает текст истинно поэтическим произведением» [3, с. 65]. Таким образом, ключевому элементу отводится роль выразительно-изобразительного стержня, который формирует структуру поэтического текста и выступает как текстовый фрагмент, одновременно обладающий и конкретным значением, и абстрактной семантикой. Ключевой элемент выполняет переносно-метафорическую обобщающую функцию, совмещая в себе различные значения.

Функционирование ключевого слова в поэтическом тексте Н.М. Шанский рассматривает на примере стихотворения Л.Н. Мартынова «След». Центральный образ произведения – след. Его несложно вычленить даже при первом прочтении, поскольку слово повторяется в тексте трижды. При этом первое употребление слова «след» задает лирическую интенцию текста:

А ты?
Входя в дома любые –
И в серые,
И в голубые,
Всходя на лестницы крутые,
В квартиры, светом залитые
Прислушиваясь к звону клавиш
И на вопрос даря ответ,
Скажи:
Какой ты след оставишь?

И далее читателю предлагаются два (прямое и образное) толкования слова «след». При этом данные значения являются противоположными в контексте стихотворения:

След,
Чтобы вытерли паркет
И посмотрели косо вслед,
Или
Незримый прочный след
В чужой душе на много лет?

Таким образом, отвечая на вопросы поэта, читатель одновременно и четко разграничивает оба значения слова и формирует свое, индивидуальное представление о том, каким именно должен быть след, оставляемый в жизни человеком.

На этом примере мы можем четко проследить выразительно-изобразительную ключевую роль слова «след». К первоначальному значению слова «отпечаток» приращивается смысловой оттенок «след в памяти». В результате ключевое слово приобретает уникальное значение, становится ярким образом, воплощающим идею стихотворения.

Таким образом, слово «след» становится семантико-композиционным стержнем произведения, вокруг которого развивается все лирическое повествование.

Еще раз подчеркнем, что основополагающим критерием выявления ключевого элемента в поэтическом произведении является наличие у него семантико-стилистических вариантов в контексте данного произведения. При этом семантическое и стилистическое значение слова в начале и в конце произведения отличается. По мере развития лирического повествования оно расширяется и обогащается новыми оттенками смысла. Именно этот признак позволяет нам выделить конкретный элемент текста как ключевой.

Ключевой элемент является объективным феноменом европейской литературы и воспринимается широким кругом читателей как смысловой стержень произведения.

В качестве примера из французской поэзии приведем известное стихотворение Анри де Ренье “Sur la grève»:

Sur la grève

Couche-toi sur la grève et prends en tes deux mains,
Pour le laisser couler ensuite, grain par grain,
De ce beau sable blond que le soleil fait d’or;
Puis, avant de fermer les yeux, contemple encor
La mer harmonieuse et le ciel transparent,
Et, quand tu sentiras, peu à peu, doucement,
Que rien ne pèse plus à tes mains plus légères,
Avant que de nouveau tu rouvres tes paupières,
Songe que notre vie à nous emprunte et mêle
Son sable fugitif à la grève éternelle.
(Henri de Régnier)

На отмели
Прилечь на отмели, двумя руками взять
(Чтоб за песчинкою песчинку высыпать)
Горсть белого песка, что золотит закат,
И, раньше, чем глаза закроешь, бросить взгляд
На море стройное и в глубину небес;
Потом, почувствовав, что весь песок исчез
Из облегченных рук, что нет в них ни крупицы,
Подумать, прежде чем опять раскрыть ресницы,
О всем, что наша жизнь берет у нас, мешая
Летучий свой песок на отмели без края.
(перевод В. Брюсова)

Ключевым элементом стихотворения является слово *le sable – песок.* Оно дважды встречается в тексте и является предметом поэтической рефлексии автора. При этом занимает сильные позиции в композиции стихотворения. Первый раз слово встречается в третьей строке стихотворения:

Couche-toi sur la grève et prends en tes deux mains,
Pour le laisser couler ensuite, grain par grain,
De ce beau sable blond que le soleil fait d’or…

Автор постепенно подводит читателя к появлению ключевого слова, предварительно погружая его в рефлексию, позволяющую, словно на ощупь, ощутить поток песчинок, просыпающихся сквозь пальцы. Здесь слово *le sable* имеет конкретное первоначальное, исходное значение зернистого природного материала.

По мере развития лирического повествования автор подводит читателю к ощущению легкости и пустоты, которые возникают, когда руки перестают ощущать тяжесть предмета. Затем следует финальное употребление ключевого слова, при котором первоначальное значение внезапно переосмысливается.

Songe que notre vie a nous emprunte et mêle
Son sable fugitif à grève éternelle.

Песок превращается в субстанцию, которую, говоря словами Брюсова, «наша жизнь берет у нас, мешая / Летучий свой песок на отмели без края».

Таким образом, мы видим, что слово *le sable* приобретает новый, индивидуально-авторский смысл.

По мере развития лирического повествования автор постепенно готовит читателя к смене смысловой емкости ключевого слова. И при повторном употреблении в финале оно неожиданно и вместе с тем закономерно обогатилось новым неповторимым смыслом.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что слово *le sable* является ключевым элементом текста, который выражает его идейно-тематическое содержание, «не равно само себе» при первом и последнем употреблении, а значит, обладает семантико-стилистической вариативностью. И, как мы указывали выше, именно этот признак позволяет считать текстовый фрагмент ключевым элементом произведения.

Перевод В. Брюсова полностью сохранил и передал значение ключевого элемента оригинального произведения. Также в точности сохранена и передана канва лирического повествования. В отличие от оригинала, в переводе слово встречается трижды. Как и в стихотворении Ренье, первый раз оно употребляется в прямом, конкретном значении. При втором употреблении переводчик делает дополнительный акцент на слове «песок», усиливая ощущение пустоты и потери. И в финале, обогатившись новым смыслом, значение слова «песок» приравнено к смыслу «неумолимость и быстротечность жизни».

В рамках нашего исследования хотелось бы подробнее остановиться на проблеме вариативных и инвариантных особенностей языковых единиц, выступающих в роли ключевых элементов поэтических текстов на примерах русской и французской поэзии.

Актуальность вопроса инвариантности и вариативности единиц языка объясняется тем, что наличие семантических и стилистических вариантов при сохранении исходного значения является фундаментальной основой функционирования языковой системы. Именно поэтому проблема находится в центре внимания лингвистов на протяжении уже нескольких десятилетий. Изучением данного вопроса занимались О.С. Ахманова, К.С. Горбачевич, А.М. Камчатнов, Р. Якобсон, М. Халле, Н.Д. Арутюнова, С. Лэм и другие лингвисты.

В.М. Солнцев предлагает к рассмотрению два понятия вариативности.

В первом случае под вариативностью понимается способ существования и функционирования языковых единиц и языковой системы в целом.

При этом автор концепции вводит понятия «инвариант» – как неизменная языковая сущность и «вариант» – ее различные проявления и видоизменения при сохранении исходного значения.

Второе понятие трактует вариативность как наличие различных способов выражения языковой единицы, ее функционирование в определенной модификации, некоторое отклонение от нормы. По мнению В.М. Солнцева, вариативность – это языковая изменчивость, которая является результатом эволюции языка в процессе использования одних и тех же языковых средств для обозначения различных явлений.

В данном толковании вариативности делается упор на понятии «вариант» и «варьирование». Существует некий эталон нормы и его модификация как отклонение от таковой. Данная трактовка исключает понятие «инвариант» [4, с. 31].

Мы же рассматриваем теорию инвариантности – вариативности языковых единиц с точки зрения их композиционной структуры и семантического и стилистического наполнения в поэтическом тексте при функционировании в роли ключевых элементов текста.

Что касается композиционной структуры, нами выделены шесть классов ключевых элементов:

- ключевое слово,
- часть стихотворной строки,
- стихотворная строка,
- часть строфы,
- строфа,
- тексты, неопределенные в строфическом отношении.

Следует отметить, что хотя данные группы соотносятся с синтаксическими свойствами ключевых элементов: ключевое слово, словосочетание, предложение, сложное синтаксическое целое, в данном исследовании мы не останавливались на рассмотрении этих синтаксических характеристик.

Также стоит указать, что вариативность присуща как содержательной, так и формальной стороне ключевого элемента и, по сути, является его инвариантным качеством.

В ходе нашего исследования был проведен сравнительный анализ инвариантных и вариативных характеристик перечисленных композиционных групп ключевых элементов в русской и французской поэзии и выявлена их внутренняя лексическая вариативность.

Для определения их формальной вариативности мы использовали формулу:

$$\frac{N^1 - N^2}{N^1} \times 100$$

где N^1 – общее количество самостоятельных слов в ключевом элементе, N^2 е – общее количество не меняющихся самостоятельных слов в составе ключевого элемента.

В том случае, если все слова в составе ключевого элемента полностью сохраняют свои характеристики, коэффициент вариативности будет равен нулю. Если же все слова претерпят изменения, то, соответственно, его значение будет равно 100%.

Инвариантно-вариативная природа ключевого элемента рассматривалась нами на речевом и языковом уровне.

На уровне языка мы рассматривали природу ключевого элемента в его абстрактной сущности, вне контекста конкретного произведения. Нами было прослежено изменение вариативности ключевого элемента при первом употреблении, в процессе лирического повествования, при последнем употреблении. Наблюдаемое при этом смысловое неравенство являлось показателем вариативности понятия. При этом во всех композиционных вариантах ключевой элемент сохранял изначальные инвариантные свойства.

На уровне речи мы рассматривали природу ключевых элементов в контексте поэтического произведения, где их семантическое и стилистическое наполнение в начале и в конце текста отличается, и мы можем утверждать о наличии семантической многослойности рассматриваемых фрагментов текста. Ключевой элемент, являясь центром поэтической рефлексии, играет роль семантической и композиционной доминанты текста. Однако при наличии семантико-стилистической вариативности ключевой элемент в поэтическом произведении сохраняет и свою абстрактную сущность – инвариантные свойства. Таким образом, вариативность и есть инвариантное качество ключевого элемента.

Ключевой элемент в процессе порождения речи меняет форму, и его составляющие проявляют смысловое варьирование, таким образом, лексическое наполнение ключевого элемента в произведении претерпевает изменения.

Изменение формы ключевого элемента всегда несет определенную смысловую нагрузку и влечет за собой изменение смысла данного текстового фрагмента, можно сказать, что композиционная структура имеет информативный характер. Такого рода вариативность может проявляться в больше или меньшей степени, однако ее наличие является неотъемлемым признаком ключевого элемента в поэтическом тексте.

В ходе проведенного исследования нами был проведен сравнительный анализ формально-языковой вариативности форм ключевых элементов (слово, часть строки, строка, часть строфы, строфа, неопределенный в строфическом отношении текст) в произведениях французской и русской поэзии.

Нами было сделано наблюдение, что данные формы ключевых элементов представлены в русских и французских поэтических произведениях в различные пропорциях. Для выявления 500 произведений русской поэзии, содержащих ключевые элементы, нами был проработан массив 2 685 текстов. Тогда как аналогичная задача при анализе ключевых элементов во французской поэзии потребовала проработки 3 829 стихотворных произведений.

Сравнительные данные формально-языковой вариативности композиционной организации ключевых элементов представлены в таблице.

Формы ключевых элементов	Русская поэзия, %	Французская поэзия, %
Ключевое слово	32,8	31,5
Часть стихотворной строки	4,6	15,4
Стихотворная строка	16,8	12,7
Часть строфы	34,8	15,9
Строфа	47,8	2,8
Часть неопределенного в строфическом отношении текста	24,6	42,3

Таким образом, мы видим, что для произведений русской поэзии наиболее характерной является вариативность такой формы ключевого элемента, как строфа. На втором месте – часть строфы и ключевое слово. Далее следуют тексты, неопределенные в строфическом отношении. И наименее вариативной оказывается часть стихотворной строки.

Тогда как во французской поэзии наиболее вариативной группой являются неопределенные в строфическом отношении тексты, далее следует ключевое слово, на третьем месте часть строфы и часть стихотворной строки и лишь на последнем месте – стихотворная строфа.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в то время как в русской поэзии наибольшей вариативностью обладают такие формы, как строфа (47,8%) и часть строфы (34,8%), во французской поэзии ситуация противоположная. Строфа демонстрирует наименьшую вариативность (2,7%), часть строфы – в два раза меньшую вариативность по сравнению с русской поэзией (15,9%).

Также во французской поэзии почти в два раза чаще встречается вариативность части текстов, неопределенных в строфическом отношении по сравнению

с русской поэзией (42,3% и 24,6% соответственно), а также более распространена вариативность части стихотворной строки (15,4% и 4,6%).

При подсчете общей степени вариативности всех форм ключевых элементов в русских и французских стихотворных текстах мы обнаружили, что в русской поэзии она практически в четыре раза выше, чем во французской (41,6% и 9,37% соответственно). Мы связываем этот феномен с особенностями структуры обоих языков. Русский язык является синтетическим, за счет чего он обладает намного большим потенциалом в создании средств художественной выразительности, чем французский, в котором преобладают аналитические синтаксические формы. Помимо этого, мы не исключаем факторы традиционной поэтики и поэтического мировоззрения, однако эта область находится за пределами нашего исследования.

Однако, тем не менее, мы можем сделать вывод о том, что наличие ключевых элементов в поэтическом тексте является характерной чертой как русской, так и французской поэзии. Они применяются в качестве конструктивного приема и формируют композицию произведения, играя «смыслообразующую» и «структурообразующую» роль одновременно. О последней упоминал в своей работе В.В. Одинцов [5, с. 56 – 59]. При этом стоит заметить, что этот композиционный прием не является широко распространенным в поэтическом творчестве как в русской, так и французской литературе.

В ходе нашего исследования мы установили, что вариативность, проявляющаяся в приращении смысла и расширении семантики ключевого элемента по мере развития лирической темы в тексте, является его инвариантной характеристикой. Другими словами, семантико-стилистическая трансформация, семантическая многослойность и неравенство самому себе в исходной и конечной точке произведения являются неотъемлемыми признаками ключевого элемента. При этом степень вариативности можно достаточно точно измерить по приведенной выше формуле.

Ключевой элемент является семантическим и композиционным стержнем текста, поддерживаемым выстраиваемыми вокруг него субдоминантами. Таким образом, ключевой элемент выражает концепцию произведения и является центральной темой поэтической рефлексии.

Характерно, что при переводе на другой язык ключевой элемент сохраняет роль семантико-композиционной доминанты в поэтическом тексте.

В заключение хотелось бы отметить, что наша работа – это только один шаг на пути исследования такой масштабной и глубокой темы, как роль ключевых элементов в поэтическом тексте. Данная проблематика затрагивает сферы лингвистики, литературоведения, психологии и психолингвистики и имеет огромные перспективы для дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Пузырев А.В. *Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления*. Москва – Пенза, 1995.
2. Новиков Л.А. *Искусство слова*. Москва, 1991.
3. Шанский Н.М. Созвучья слов живых. *Русский язык в школе*. 1983; № 6.
4. Солнцев В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы. *Вопросы языкознания*. 1984; № 2.
5. Одинцов В.В. *Стилистика текста*. Москва, 1980.

References

1. Puzyrev A.V. *Anagrammy kak yavlenie yazyka: Opyt sistemnogo osmysleniya*. Moskva – Penza, 1995.
2. Novikov L.A. *Iskusstvo slova*. Moskva, 1991.
3. Shanskij N.M. Sozvuch'ya slov zhivyh. *Russkij yazyk v shkole*. 1983; № 6.
4. Solncev V.M. Variativnost' kak obschee svojstvo yazykovoj sistemy. *Voprosy yazykoznaniya*. 1984; № 2.
5. Odincov V.V. *Stilistika teksta*. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 23.07.20

УДК 398 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00806

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasy, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

THE PECULIARITIES OF GENRE OF GOOD WISHES IN THE KADAR FOLKLORE. The article is dedicated to the study of good wishes of the Kadar ethnos used in various spheres of human communication. The article describes the poorly studied genre of folklore of the Kadars – the Kadar good wishes. Along with a description of the genre, the author gives a detailed classification of it, dividing it into several definite groups. The subject for analysis is the specificity and functional peculiarities and symbolism of these expressive phrases under study. The purpose of the study is a comprehensive research of the genre of Kadar good wishes. Such methods as collecting information, text analyzing, categorization and descriptive methods were used to analyze a subject under study. As a result, the national and cultural peculiarities of world categorization of Kadar people were revealed, classification of genre is given and analysis of good wishes was held.

Key words: **aphoristic genre, ritual, national and cultural component, Kadar good wishes, Kadar ethnos, allegory, symbolism.**

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 БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ В КАДАРСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

В данной статье рассматриваются благопожелания кадарского этноса, которые используются кадарцами в различных областях человеческого общения. В статье описывается малоисследованный жанр фольклора кадарцев – благопожелания. Наряду с описанием жанра автор приводит ее классификацию, разделяя благопожелания на группы. Предметом анализа послужили специфика, функциональные особенности и символика данных экспрессивных устойчивых сочетаний. Целью исследования является комплексное изучение жанра кадарских благопожеланий. Для решения обозначенной цели были использованы следующие методы: сбор информации, описательный и аналитический методы, анализ текстов. В результате исследования проведен анализ кадарских благопожеланий и выявлена национально-культурная специфика категоризации мира кадарцев.

Ключевые слова: **афористический жанр, обрядность, национально-культурный компонент, кадарские благопожелания, кадарский этнос, иносказательность, символика.**

Благопожелания представляют собой фольклорные произведения, в которых выражены добрые пожелания человеку. Тематика и жанровые особенности благопожеланий кадарцев обусловливались с древних времен. Кадарские благопожелания обладают семантикой пожелания благополучия, счастья, удачи. В основе благопожеланий лежит стремление положительно воздействовать с их помощью на жизнь человека, а также вера в магическую силу слова.

Значительный вклад в исследование дагестанского фольклора в целом, а также специфики жанра благопожеланий в частности внесли исследования А.М. Аджиева, А. А. Ахлакова, Х.М. Халилова, Ф.З. Абакаровой, А.М. Ганиевой, Ф.О. Абакаровой, Ф.А. Алиевой, М.Р. Халидовой, Х.А. Юсупова, Ф.М. Магомедовой и др.

Автором Н.А. Вагизиевой исследованы структура и семантика благопожеланий, результаты опубликованы в статье «Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка». Данная же статья представляет собой первую работу автора, посвященную исследованию жанра кадарских благопожеланий и их жанровой специфики с точки зрения фольклористики. Предметом исследования послужил полевой материал автора Н.А. Вагизиевой, собранный на кадарской территории Буйнакского района республики Дагестан.

В текстах кадарских благопожеланий проявляются мусульманские образы и поверья. Так, существует поверье среди кадарцев, что благое пожелание одного человека в адрес другого непременно сбывается. Благопожелания произносятся в различных ситуациях в связи с разного рода действиями, событиями, календарными и семейно-бытовыми обрядами либо в качестве благодарности за оказанную услугу. У кадарского этноса имеются благопожелания, которые выражаются применительно к конкретному случаю, исходя из возрастных особенностей

человека и занимаемого им положения в социуме и др. Данную разновидность обозначим как бытовые благопожелания.

Благопожелания, связанные с трудовой, хозяйственно-экономической деятельностью: «*Аллагьла кумек бугьаб!»* – «Пусть Всевышний поможет (в работе)!».

Благопожелания, связанные с посещением дома другого человека. После прихода в гости пришедшими было принято желать благодати дому и крепкого здоровья его хозяевам: «*Авадая дуцабри хIулдукIуле!»* – «Чтоб в вашем доме всегда было счастье!».

При входе в дом гость вместе с хозяевами дома совершал балга – «молитву», после прочтения которой сообщал хозяину о цели своего визита. А также по завершении трапезы гости выражали благодарность за угощения, произнося следующее благое пожелание: «*БисмиЛлагьи ррахIмани рахIим. АльхIамдулиЛлягьи раббиль гIаламин. Ищ хъаа вегIла барибил садакьа бугьаб. Ищия дудущбаа нущбаа ищтила лебтаалра кьабул садакьа бугьаб».* – «С именем Всевышнего, милостивого, милосердного. Хвала господу миров. Да будет милостью хозяином оказанная трапеза. Да примется милостью всех предков этого дома».

Благопожелание заболевшему: «*Аллагьли балбущаб».* – «Пусть Всевышний исцелит» и др. Благодарность мастеру или умельцу за изготовление изделия или оказание полезной услуги кадарцы желают: *«ХIулбе щадугьаб, някьбе арадугьаб!»* – «Пусть глаза будут зоркими, руки умелыми!».

При возвращении вернувшегося из заключения принято говорить: «*ГIур балагьизака эрцIахъаб!»* – «Пусть Всевышний убережет тебя от дальнейших бед!».

Если кто-либо желает рассказать об увиденном сне, то слушающий, опережая рассказчика, произносит следующее благопожелание: «*АхIдещисхIале бугьаб!»* – «Пусть сон принесет благо!» (Букв.: «Хорошее пусть будет»). В случае если об увиденном сне необходимо рассказать в темное время суток, то перед его изложением увидевший произносит: «*ХIазе хIинра буруй, бурхизе цайра!» – «Не тебе рассказываю (о сне), а потолку!»* У кадарцев существует поверье относительно снов: если рассказать хороший сон, он не сбудется, а вот если поделиться плохим сном, все увиденное в сновидении обязательно произойдет наяву.

Если человек встретит работающего, то говорит: «*Гьамаддещ бугьаб*!» – «Пусть работа облегчится!» [1, с. 17]. При покупке чего-либо нового желают: «*Баракатил бугьаб!»* – «Пусть будет благодатным». При этом, шутя, добавляют: «*Авадая бурдаб!»* – «Пусть благополучно износится!».

Кадарцы представляют собой благородный, набожный и верующий этнос. Кадарских детей с малых лет обучают основным теологическим канонам в медресе, а также правильному чтению священных писаний и применению знаний в повседневной жизнедеятельности. Одним из свидетельств тому служит наличие значительного пласта благопожеланий о заступничестве и помощи Всевышнего, употребляемых в повседневной жизнедеятельности представителями кадарского этноса. Такого рода благопожелания транслируют крепкую веру кадарцев и их упование на высшие силы в различных жизненных ситуациях. Так, Кремшокалова М.Ч. отмечает, что «характеризуя жанровую картину благопожеланий и проклятий, мы отмечаем важнейшие, узловые ценности, служащие ядром культуры. В данном случае можно говорить о том, что Бог служит важнейшей частью культуры, неотъемлемой частью когнитивного сознания» [2, с. 164 – 165].

Благопожелание постившемуся по истечении поста в месяц Рамадан: «*ХIаа дубуцуре кьабулдараб Аллагьли!»* – «Пусть Всевышний примет твои посты!».

Благопожелание тому, кто сделал жертвоприношение Курбан: «*Гъурбан кьабулил бугьаб! Лябкьуй дусике авадая дагъабрия!»* – «Твой Курбан пусть будет принят! Желаю счастливо прожить весь год!». Благопожелание тому, кто вернулся с хаджа (паломничества): «*Барибил хIаж Аллагьли кьабулбараб».* – «Пусть Всевышний примет совершенный хадж».

Следующие благопожелания условно обозначим *обрядовыми*, так как данная «разновидность благопожеланий исполняется в связи с отдельными ритуалами или во время календарных и семейных обрядов» [3, с. 17].

Сватовство у кадарцев, как правило, проводят в узком кругу близких родственников после наступления времени для совершения вечерней молитвы. Выбор данного периода времени неслучаен, так как в нем заключена мудрость, которая символизирует благоприятный исход сватовства и оберег зарождающихся семейных уз от неблагоприятных казусов и воздействия темных сил. К назначенному времени прибывают сваты и, «входя в дом родителей невесты, старшая из делегации сватов обращается к хозяевам со следующим пожеланием: «*Аллагьли ахIялил сагIятике гъарщибараб*». – «В добрый час!» (Букв.: «Пусть Всевышний назначит хороший час!») [4, с. 446].

На седьмой день после рождения ребенка кадарцы проводят обряд *уркулзе игьни* – «укладывание в колыбель». Уложив ребенка в люльку в первый раз, бабушка новорожденного трижды проносит над головой хлеб и желает: «*Бисмиллагьи ррахIмани ррахIим! ГIякьлукеб угьаб!»* – «С именем Всевышнего! Умным пусть будет!». Приведенный пример с хлебом «символизирует пожелание ребенку и родителям долгой жизни в достатке и изобилии» [5, с. 83 – 92].

У кадарцев имеются «пожелания, выражающие соболезнование по поводу потери человека: «Алжаналзе угьахъаб!» – «Пусть окажется в раю!» [6, с. 43]. Если же этот свет покинул младенец либо маленький ребенок, то родителям, утративших его, говорят следующее: «Ахиратис мампаг1ятил угьахъаб!» – «Пусть в мире ином он послужит вашим заступником!» (Букв.: «В ином мире полезным пусть будет!»). Существует убеждение, что дети, умершие в младенческом возрасте, безоговорочно попадают в Рай, где они ждут своих родителей. По теологическим убеждениям кадарцы считают, что в судный день младенцы будут заступаться за своих родителей, и их заступничество будет принято» [7, с. 481].

Функция благопожеланий обусловлена верой в магическую силу слова. Основными мотивами благопожеланий являются пожелание здоровья, добра, материального достатка, заступничества и защиты у высших сил. Жанр благопожеланий служит важным источником в вопросах изучения ментальных ценностей этноса, его национального этикета и восприятия общей картины мира. В.В. Телия утверждает, 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» [8, с. 16]. Н.А. Вагизиева отмечает: «Благопожелания являются и пожеланием добра и ритуалом их произнесения. В них заключена вера в то, что сам акт произнесения вслух пожелания может благотворно повлиять на ситуацию. Все это регламентирует уважительные взаимоотношения между людьми» [9, с. 44]. Гасанова М.А., Меджидова И.Р. отмечают, что «проклятия и благопожелания выражают сокровенные чувства народа и репрезентируют уникальные этноспецифические образы, выражая отношение к тому или иному общественному поведению…» [10, с. 554].

Кадарским благопожеланиям свойственны краткость, лаконичность, афористичность, иносказательность, они требуют интерпретации смысла и символики, заключенных в них, так как «для всех афористических жанров характерно частое обращение к образу-метафоре, как нельзя лучше отвечающей художественной природе афористики, – краткой, немногословной, но поэтически насыщенной и емкой по смыслу, обладающей широкой информативностью» [11, с. 120]. Так, Ф.О. Абакарова и Ф.А. Алиева отмечают, что «многогранный характер поэтической метафоры способствует лучшему выражению специфики этих жанров. Метафоричность отвечает художественной природе благопожеланий и проклятий, иносказательно рисуя различные явления жизни» [12, с. 244 – 245].

Образность благопожеланий отличается от образности других фольклорных жанров в связи с тем фактом, что «вытекает из специфики малой формы, из необходимости «сжать» мысль без ущерба для ее смысла в предельно короткую, но высокохудожественную форму» [13, с. 68]. Эпитет в благопожеланиях является определением образным, так как подчеркивает характеристику в подразумеваемом предмете или явлении для данного контекста. Эпитеты в кадарских благопожеланиях выполняют не только смысловую роль, но и содержат в себе логические определения. Данный троп придает определяемому слову наряду с характерологической и некоторую эмоциональную окраску. Так, в кадарских благопожеланиях часто встречается эпитет *ахIялил* – «хороший, счасливый, добрый»: «*Аллагьли ахIялил сагIятике гъарщибараб!»* – «В добрый час!» (Букв.: «Пусть Всевышний назначит хороший час!»), «*АхIте гIамру габ!»* – «Пусть Всевышний одарит счастливой судьбой!» и др. В то же время в проклятиях кадарцев присутствует эпитет *цIудара* – «черный»: «*ЦIудара х1яре ик!»* – «Чтоб тебя положили в темную могилу!» [14, с. 333]. Эпитет *ахIялил* представляет собой символ радости, счастья, добра, а эпитет *цIудара* символизирует горе, несчастье и т.д. Так, цветовые эпитеты приобретают более иносказательный смысл и метафорический характер в благопожеланиях и проклятиях с переносным смыслом, что способствует появлению в них метафорического.

Библиографический список

1. Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка. *Вестник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы*. 2019; № 19: 39 – 44.
2. Кремшокалова М.Ч. *Когнитивно-дискурсивная парадигма благопожеланий и проклятий как малых жанров устной речи (на материале кабардино-черкесского языка)*. Диссертация … доктора филологических наук. Нальчик, 2015.
3. Закирова И.Г. Жанр благопожеланий в татарском фольклоре. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 10-3 (76): 15 – 18.
4. Вагизиева Н.А. Свадебно-обрядовый фольклор и лексика кадарского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 445 – 448.
5. Вагизиева Н.А. Традиционный фольклор в детском цикле семейной обрядности кадарского этноса. *Филология: научные исследования*. 2020;№ 1: 83 – 92.
6. Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка. *Вестник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы*. 2019; № 19: 39 – 44.
7. Вагизиева Н.А. Похоронно-поминальная обрядность и причитания кадарского этноса. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 480 – 483.
8. Телия В.В. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.

9. Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка. *Вестник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы*. 2019; № 19: 39 – 44.
10. Гасанова М.А., Меджидова И.Р. Лингвокультурологический анализ арабских и кумыкских проклятий и благопожеланий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 552 – 553.
11. Цаллагова З.Б. Эстетика минимализма: метафора и эпитет в художественной системе осетинской народной афористики. *Известия СОИГСИ*. 2018; № 28 (67): 114 – 126.
12. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
13. Еремина В.И. К вопросу о жанровой дифференциации народной символики. *Вестник ЛГУ*. Серия истории, языка, литературы. 1968; Выпуск 1, № 2: 83 – 93.
14. Вагизиева Н.А. Специфика жанра проклятий в кадарском фольклоре. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 332 – 334.

References

1. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij kadarskogo yazyka. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy*. 2019; № 19: 39 – 44.
2. Kremshokalova M.Ch. *Kognitivno-diskursivnaya paradigma blagopozhelanij i proklyatij kak malyh zhanrov ustnoj rechi (na materiale kabardino-cherkesskogo yazyka)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Nal'chik, 2015.
3. Zakirova I.G. Zhanr blagopozhelanij v tatarskom fol'klore. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 10-3 (76): 15 – 18.
4. Vagizieva N.A. Svadebno-obryadovyj fol'klor i leksika kadarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 445 – 448.
5. Vagizieva N.A. Tradicionnyj fol'klor v detskom cikle semejnoj obryadnosti kadarskogo `etnosa. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2020;№ 1: 83 – 92.
6. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij kadarskogo yazyka. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy*. 2019; № 19: 39 – 44.
7. Vagizieva N.A. Pohoronno-pominal'naya obryadnost' i prichitaniya kadarskogo `etnosa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 480 – 483.
8. Teliya V.V. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
9. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij kadarskogo yazyka. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy*. 2019; № 19: 39 – 44.
10. Gasanova M.A., Medzhidova I.R. Lingvokul'turologicheskij analiz arabskih i kumykskih proklyatij i blagopozhelanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 552 – 553.
11. Callagova Z.B. `Estetika minimalizma: metafora i `epitet v hudozhestvennoj sisteme osetinskoj narodnoj aforistiki. *Izvestiya SOIGSI*. 2018; № 28 (67): 114 – 126.
12. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
13. Eremina V.I. K voprosu o zhanrovoj differenciacii narodnoj simvoliki. *Vestnik LGU*. Seriya istorii, yazyka, literatury. 1968; Vypusk 1, № 2: 83 – 93.
14. Vagizieva N.A. Specifika zhanra proklyatij v kadarskom fol'klore. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 332 – 334.

Статья поступила в редакцию 13.07.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00807

***Wang Qun**, senior teacher, Yanbian University, Institute of Foreign Languages (Yanji, China); postgraduate, State Russian Language Institute n. a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: ybuchang@126.com*
***Rudakov M.A.**, senior teacher, Yanbian University, Institute of Foreign Languages (Yanji, China), E-mail: mihail.rudakov.93@mail.ru*

IRONY IN HEADERS (RUSSIAN MASS-MEDIA DISCOURSE). The article covers irony in headers in studying of Russian media discourse. It describes the cognitive mechanism of irony and its linguistic realization. The authors consider irony as a figure of speech. Functioning of irony is considered using different methods in this article: logical analysis, discourse analysis, analysis of meaning and a method of cognitive analysis of the text and indentifying of implicit meanings. Nevertheless, componentional analysis is leading because it allows to analyze a mechanism of irony origin. The authors describe such characteristic of headers as a complex expressing of irony semantics in the mass-media discourse and use data from vocabularies (lexicon, an associative vocabulary, a dictionary of collocations) to show ironical implication. The article researches speech tactics which are actualized due to functioning of irony in headers of Russian mass media discourse.

Key words: **media discourse, irony, implication, alogism, header, speech tactics.**

***Ван Цюнь**, ст. преп., Институт иностранных языков Яньбяньского университета, г. Яньцзи, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, E-mail: ybuchang@126.com*
***М.А. Рудаков,** ст. преп., Институт иностранных языков Яньбяньского университета, г. Яньцзи, E-mail: mihail.rudakov.93@mail.ru*

ИРОНИЯ В ЗАГОЛОВКАХ СТАТЕЙ (РОССИЙСКИЙ МАСС-МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС)

Статья посвящена особенностям функционирования иронии в заголовках статей российского масс-медийного дискурса. Описывается механизм когнитивного действия иронии и его языковая реализация. Авторы рассматривают иронию как фигуру речи. В статье исследуется функционирование иронии с применением различных методов: логического анализа, контекстуального и дискурсивного анализов, дефиниционного анализа и метода когнитивного анализа текста с вычленением имплицитных смыслов, однако ведущим является метод компонентного анализа, позволяющий проанализировать логику возникновения иронии. Авторами рассматривается такое свойство заголовка масс-медийного дискурса, как комплексность выражения семантики иронии. Для раскрытия импликатуры авторы используют данные различных словарей: толковых, ассоциативных, словарей сочетаемости. Также в статье исследуются речевые тактики, реализуемые в связи с функционированием иронии в заголовках статей масс-медийного дискурса.

Ключевые слова: **масс-медийный дискурс, ирония, импликатура, алогизм, заголовок, речевая тактика.**

Масс-медийный дискурс – сложное явление, синтезирующее в себе совокупность разноуровневых языковых особенностей и многоплановых экстралингвистических характеристик. Предмет нашего исследования – заголовки текстов масс-медийного дискурса политической направленности с репрезентацией иронии. В рамках статьи анализируются заголовки статей федеральных медиа-изданий. Цель нашего исследования – рассмотреть функционирование иронии как фигуры речи с применением различных методов: логического анализа, компонентного анализа, контекстуального и дискурсивного анализов, дефиниционного анализа и метода когнитивного анализа текста с вычленением имплицитных смыслов.

Имплицитность оказывается недостаточно изученной в собственно лексикологическом и лексикографическом аспектах, то есть в связи с теми семами, которые представлены в словаре и актуализируются в контексте в силу присутствия в нём скрыто выраженной информации. Семный анализ лексических единиц позволяет исследователю яснее раскрыть логику образования имплицитных смыслов.

Необходимо отметить, что в нашей работе изучается характер выражения имплицитной информации в структуре заголовков текстов масс-медийного дискурса политической тематики. Изучение заголовка текстов масс-медийного дискурса представляется особенно показательным в связи с таким свойством заголовка, как его лаконичность, а также реализацией в заголовке текста изучаемого дискурса прагматической функции привлечения внимания массового адресата. В этой связи необходимо иметь в виду и экспрессивность как важное свойство установления прагматического воздействия на адресата речевого сообщения.

Ирония предполагает наличие имплицитного смысла и импликатуры. Понятие «импликатура» было введено историком языка Гербертом Полом Грайсом. Данное понятие «можно рассматривать как одну из категорий дискурса, служащую увеличению смыслового объема сообщения» [1, с. 127]. Определение импликатуры, таким образом, затрагивает наличие/отсутствие в контексте сем, которые можно восстановить из контекста.

Использование иронии как фигуры речи предполагает достаточную эрудированность и догадливость реципиента масс-медийного текста. Распознавание

скрытого смысла текстов подобного рода характеризуется наличием такого прагматического условия, как возможность прочесть скрытый смысл без дополнительных маркеров имплицитности (точнее, с их нечёткой выраженностью). В этой особенности и состоит суть иронии как фигуры речи. В данной статье мы говорим об иронии одновременно как о маркере имплицитности, так и об импликатуре.

Ирония определяется следующим образом: «Риторическая фигура, в которой слова употребляются в смысле, обратном буквальному…» [2].

Ирония, на наш взгляд, предполагает принцип «обратного чтения», то есть при иронии истинные смыслы противоположны тем, что формируются в случае эксплицитного прочтения информации. Реализуется принцип игры с читателем, поскольку относительно каждого из подобных примеров возможна неверная трактовка, то есть обращение эксплицитной информации в имплицитную может оказаться невалидным применительно к конкретному контексту.

В этом смысле внедрение импликатуры иронии и употребление иронии как фигуры речи может считаться «коммуникативным поглаживанием» адресата со стороны адресанта, то есть факт распознаваемости иронии свидетельствует о наличии у адресата важных качеств (образованность, догадливость, проницательность), необходимых для построения успешной коммуникации.

В рамках масс-медийного дискурса такая тактика оказывается необходимой, так как одна из задач адресанта масс-медийного текста – привлечение и удержание внимания к медиа-источнику со стороны потенциального читателя/слушателя.

Ирония как фигура речи весьма условна в силу того, что она не обладает определёнными, присущими исключительно ей языковыми ресурсами. Чаще всего возможно говорить о несоответствии прагматических значений лексем значениям, установленным в соответствии со словарными дефинициями. «*Ничто так не успокаивает, как еда палочками (Главы Китая и Тайваня сядут за один обеденный стол – впервые за полвека)*» [3]. В данном примере ирония реализуется путём внедрения лексем тематической группы *еда* и глагола *успокаивать,* а на уровне целого заголовка пародируется РЖ *совета, рекомендации* в связи с употреблением конструкции *ничто так не + Vf, как…* Реализации иронической функции служит и глагол *успокаивать*, так как его употребление в данном контексте нарушает социолингвистические параметры узуального использования данной лексемы и характер прагматической сочетаемости: глагол *успокаивать* характерен для описания межличностных отношений и неприменим для характеристики политической ситуации. «Успокоить кого-, что; (о человеке) – больного, раненого, родителей, друга...» [4, с. 226]. В связи с вышеизложенным актуализируется импликатура иронии к дипломатам, указание на вмешательство межличностного аспекта в ход дипломатических переговоров. Ирония по отношению к дипломатам в данном случае выражается через характеристику дипломатического обеда.

Необходимо отдельно проанализировать контексты, которые используют алогизм как средство выражения иронической семантики. «Алогизм – тип логической (речевой) ошибки, состоящей из нарушений логических связей в тексте, в логических разрывах, в бездоказательных, неправильных выводах» [5, с. 3]. В этом случае можно говорить о намеренном неучтении объективных (физических) свойств предметов, явлений, субъектов с нарушением семного состава определённых лексем, что создаёт комический эффект заголовка.

В основе создания алогизма лежит использование оксюморона: «*Фальшь должна быть чистой и красивой*» [6] – о фальсификации подписей в избирательную кампанию; «*В очереди за зарплатой теперь стоят лежа*» [там же] – о голодовке шахтёров и об акции протеста в связи с невыплатой зарплат. В заголовках используются оксюморонные сочетания *стоять лёжа* и *чистая фальшь*. Представленные заголовки характеризуются гротескностью вследствие заведомой нереалистичности представленных ситуаций. Данные сочетания характеризуют внутриполитическую ситуацию, иронически отображают кризисные тенденции в хозяйстве. «*Стерильная грязь (Обзор грязных приемов этой <предвыборной> кампании)*» [7]. С помощью использования оксюморона вводится импликация оценки выборов как противоречивых, однако метафоризация *предвыборная кампания – грязь* подчёркивает негативное отношение автора статьи к политическим приёмам, используемым в ходе кампании. Используется устойчивая ассоциация *политика – грязь*: «Политика. Грязная 10, грязь 8, грязное дело 4» [8].

Гротескностью характеризуется и следующий заголовок «*Любая власть принимает форму бутылки*». Косвенно положение о введении импликатуры, утверждающей ироническое пренебрежение к власти, иллюстрирует наличие лексемы *бутылка*. Заметим, что по данным «Русского ассоциативного словаря» русского лингвиста Ю.Н. Караулова огромное количество ассоциаций со словом *бутылка* связано с лексемами алкогольной тематики: «водки 14, пустая 7, водка 6» [там же]. Всего насчитывается 26 реакций, связанных со словами тематической группы *алкоголь* при 105 реакциях на стимул *бутылка*. Следовательно, в данных контекстах вводится косвенное указание на несостоятельность власти в России, на склонность чиновников к пьянству, различные действия властей по отношению к алкогольной продукции (повышение цен на спиртное, введение сухого закона и т.п.), что связано с введением метонимии *власть – чиновники*. Пример характеризует и актуализация на метафорическом уровне *ограничительной* семантики, семантики *барьера* (см. использование словосочетания *принимать форму*).

Дискредитирующую функцию реализует заголовок «*Януковича залили, как бензобак*». Нарушение семантической сочетаемости глагола *залить* основано на намеренном неучтении физических параметров, применяемых к глаголу, – игнорирование семы *жидкость* в семантической структуре лексемы. См. толкование глагола *залить*: «Покрыть сплошь водой или иной жидкостью» [9]. Глагол не может использоваться по отношению к людям. Комический эффект усиливает употребление глагола *залить* в обобщённо-личном значении (форма 3 л. мн. ч.) с семантикой совершения действия помимо воли субъекта, что вводит импликатуру, обозначающую критическую характеристику премьер-министра Украины как слабого, пассивного деятеля. Так реализуется дискредитирующая функция заголовка.

Близок группе рассмотренных выше примеров контекст «*Весна. Руки тянутся к реформам*». Иронию создаёт приём обманутого ожидания. Употребление односоставного номинативного предложения *Весна* в презентативной функции свидетельствует о семантической несогласованности данного предложения и содержания статьи. Употребление периферийного метафорического ЛСВ глагола *тянуться* – ‘направляться, стремиться’ в обороте *руки тянутся* сопряжено с нарушением его семантической сочетаемости с учётом контекста (логическое несоответствие единиц *весна* и *реформа*, принадлежащих разным тематическим группам). Автор статьи, вводя оксюморон, реализует в данном примере тактику привлечения внимания к своей статье. Комический эффект порождает несоответствие типа дискурса и – у́же – речевого жанра политической статьи и используемых в заголовке стилистических ресурсов. Очевидно, что заголовок строится на использовании приёма логического несоответствия, что способствует формированию комического эффекта заголовка и формированию импликатуры негативного отношения к проводимым реформам.

«*Французская революция просматривается с трудом (Массовые протесты… утонули в тумане слезоточивого газа*)». В основе заголовка лежит столкновение прямого и метафорического значений глагола *просматриваться*: прямое значение ‘быть видимым’ [там же] и метафорическое значение глагола *просматриваться* – ‘быть явным’ (визуальная метафора), которое актуализируется в контексте. Важен также учёт прагмалингвистического (культурно-исторического) контекста словосочетания *Французская революция*. Иронию закладывает имплицитное сравнение современных протестов с Французской революцией не в пользу первых: словосочетание *Французская революция* контекстуально приобретает шутливую семантику, актуализируя импликацию *малозначительный, локальный протест*. Средством создания иронии является также контекстуальное противопоставление лексем *просматриваться* и *слезоточивый* – ‘вызывающий слезотечение’ [там же]. Взаимосвязь этих лексем подчёркивает наличие имплицитного смысла – намёка на контроль за революционными движениями со стороны властей Франции.

Логическое несоответствие проявляется на синтаксическом уровне в употреблении однородных членов предложения разного семантического и коннотативного содержания: «*Владельцы свинарников, храмов и ВАЗов: что декларируют чиновники и депутаты*» – иронический эффект и тактика высмеивания чиновников реализуется за счёт употребления не связанных по смыслу, логически несопоставимых лексем в ряду ОЧП (в данном примере используется риторический приём – зевгма). Отметим в связи с грамматическими свойствами конструкции, вынесенной в заголовок, что эти лексемы обладают различными коннотациями: *свинарник* – резко отрицательная в связи с регулярным метафорическим употреблением данной лексемы в языке: ‘грязное, неопрятное помещение’ [10], *ВАЗ* – марка отечественного автомобиля и *храм*, которая может в ряде контекстов носить положительную окраску (жанры религиозного, художественного дискурса). Столкновение лексем разной коннотативной окраски, разноплановых стилистических единиц вызывает комический эффект и актуализует импликацию дискредитации чиновников и депутатов. Импликатуру пренебрежения вводит и сочетание существительного *владелец* с существительным *свинарник* (нарушение лексической сочетаемости). Также противоречит нормам семантического согласования выражение *владелец храма*: в узусе может быть употреблена лексема *настоятель* в значении «начальник мужского монастыря» . На наш взгляд, данное словоупотребление вводит импликацию стяжательства, так как в самой лексеме *владелец* есть сема ‘материальные блага’: «..хозяин чего-нибудь, собственник…» [2].

«*Самых достойных раньше сажали, теперь мажут зеленкой (Активисты НОД... облили зеленкой Улицкую)*». Иронический эффект строится на прагматическом и семантическом несоответствии глаголов *сажать* (в тюрьму) и *мазать* (зелёнкой). Прагматический смысл первой части заголовка заключается в формировании уважительного отношения к той части политических заключённых, которая представляла широкие круги интеллигенции (данная информация выражена имплицитно, находится на уровне пресуппозиции; для её извлечения необходимо знать, что в Советской России, преимущественно в сталинскую эпоху, значительная часть интеллигенции была отправлена в тюрьмы). Так у адресата формируется скептическое отношение к политике сталинского режима. Сам заголовок проводит имплицитную параллель между сталинским режимом и современным положением дел в политике, на что указывает употребление временного наречия *теперь*. Прагматическая цель автора статьи – сформировать положительное отношение к Л. Улицкой (3), представить её как жертву негативных действий активистов и сформировать отрицательное, а именно – ироническое,

пренебрежительное отношение к активистам НОД (4). Таким образом, журналист с помощью настоящего заголовка реализует сразу две противоположные по своей направленности тактики: тактику дискредитации и тактику одобрения, которая редко появляется в текстах современных СМИ. Вместе с тем автор имплицитно подчёркивает значительное ослабление, несерьёзность карательных мер по отношению к современной оппозиции (5) в силу употребления в одном контексте глаголов *сажать* и *мазать* (зелёнкой). Два этих глагола своими ЛСВ относятся к разным тематическим группам (*юридическая сфера* и *быт*), и, следовательно, узуально в последнем глаголе сема 'карательная мера' не выражена. Вместе с тем сема 'карательная мера' актуализуется контекстуально и способствует созданию иронической коннотации в связи с резким несоответствием контекстуальной семы 'наказывать, карать' и общеязыковой семы 'покрывать жидким или жирным' [2]. Разговорная лексема *зелёнка* усиливает ироничность контекста, придаёт ему шутливую интонацию. В силу соединения в одном контексте единиц *карать* и *мазать зелёнкой* применительно к активистам автор статьи актуализирует импликатуру *несостоятельность*, *малодушие*, *бессилие*, что призвано выставить современные политические тактики противодействия оппозиции в комическом свете. В противовес указанной тактики дискредитации подчёркивается сема 'мощь, сила' (в негативном контексте) по отношению к имплицитно заявленной политике сталинизма (6).

Таким образом, в данном примере имплицитно реализованы сразу 6 прагматических тактик, которые выше пронумерованы в скобках: (1), (2)… Соответственно, выводятся 4 импликации: 2 – на формирование положительного образа (положительная оценка Улицкой), 2 – на создание отрицательного отношения к активистам НОД (отрицательное отношение к активистам НОД), 1 – на дискредитацию силы современной оппозиции (критика оппозиции), 1 – на характеристику современной власти как авторитарной путём её сравнения с политикой сталинской эпохи.

Подобные примеры, с нашей точки зрения, ярко очерчивают потенциального адресата масс-медийного источника: образованную исторически личность оппозиционных взглядов, либеральной направленности, противника авторитаризма, ироничного скептика.

Ирония, таким образом, способствует внедрению в масс-медиа ряда прагматических тактик речевого общения:

1) тактика привлечения внимания массового адресата;
2) тактика дискредитации конкретного политика;
3) тактика дискредитации властных органов и системы государственной власти в целом;
4) тактика одобрения отдельных политиков/общественных деятелей.

Проанализированный материал показал, что в рамках медиа-дискурса в текстах заголовков тактика выражения иронического отношения к субъектам политических процессов и тактика дискредитации данных субъектов актуализуется чаще всего. Дискредитация – распространённая тактика масс-медийного дискурса в силу того, что согласно общеизвестным законам психологии негативная информация прочнее запоминается адресатом и вызывает больший интерес со стороны медийного адресата. Тактика дискредитации помогает имплицитно выразить не только критическое отношение к тем или иным субъектам политической деятельности, но и с учётом использования антитезы как катализатора выражения имплицитной семантики реализовать агитирующую функцию заголовка с помощью позитивной презентации определённых политических сил. Тактика дискредитации реализуется в большинстве случаев путём внедрения импликатуры скептического и насмешливого отношения к субъектам политической жизни. Также современный масс-медийный дискурс характеризует такое свойство, как имплицитный культурно-политический диалог с читателем, реализуемый в случае функционирования иронии как фигуры речи во внедрении аллюзий на различные исторические события, в трансформации устойчивых сочетаний.

Можно говорить о таком свойстве заголовка масс-медийного дискурса, как комплексность выражения семантики иронии: в одном контексте, как правило, реализуются несколько смыслов, зачастую разные по своей коннотативной составляющей. При изучении иронии особое внимание уделяется словарному значению слова (как ядерному, так и периферийному), служащему отправной точкой для возникновения иронии – приёма, трансформирующего исходную семантику на основании нарушения семантической и грамматической валентности отдельных лексем. Следовательно, изучая иронию в современном медиа-дискурсе, необходимо проводить комплексный лингвистический и прагматический анализ, обращая внимание на то, какие семы служат созданию иронии, и как в формальном и коммуникативно-прагматическом аспектах трансформируется семантика заголовка.

Библиографический список

1. Нестерюк Ю.В. Импликатура как часть коммуникативной стратегии. *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*. Екатеринбург: УрФУ, 2013; Ч. 1: 122 – 128.
2. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1935 – 1940. Available at: http://ushakovdictionary.ru/
3. *Труд*. Available at: http://www.trud.ru/
4. Денисов П.Н., Морковкин В.В. *Словарь сочетаемости слов русского языка*. Москва: Гос. ИРЯ, 1983.
5. Карнизова Н.В. Алогизмы в произведениях Н. Гоголя как средство создания комического эффекта. *Русский язык*. 2009; № 13 (589): 3 – 11.
6. *Независимая газета*. Available at: www.ng.ru
7. *Новая газета*. Available at: www.novayagazeta.ru
8. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. *Русский ассоциативный словарь*. Москва, 1994, 1996, 1998. Available at: http://tesaurus.ru/dict/dict.php
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь современного русского языка*. Москва: ИТИ Технологии, 2003.
10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва: Русский язык, 2000. Available at: http://www.efremova.info/

References

1. Hestepyuk Yu.V. Implikatura kak chast' kommunikativnoj strategii. *Aktual'nye voprosy filologicheskoj nauki XXI veka*. Ekaterinburg: UrFU, 2013; Ch. 1: 122 – 128.
2. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1935 – 1940. Available at: http://ushakovdictionary.ru/
3. *Trud*. Available at: http://www.trud.ru/
4. Denisov P.N., Morkovkin V.V. *Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka*. Moskva: Gos. IRYa, 1983.
5. Kapnizova N.V. Alogizmy v ppoizvedeniyah N. Gogolya kak sredstvo sozdaniya komicheskogo `effekta. *Russkij yazyk*. 2009; № 13 (589): 3 – 11.
6. *Nezavisimaya gazeta*. Available at: www.ng.ru
7. *Novaya gazeta*. Available at: www.novayagazeta.ru
8. Karaulov Yu.N., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F., Ufimceva N.V., Cherkasova G.A. *Pusskij associativnyj slovar'*. Moskva, 1994, 1996, 1998. Available at: http://tesaurus.ru/dict/dict.php
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: ITI Tehnologii, 2003.
10. Efpemova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. Moskva: Russkij yazyk, 2000. Available at: http://www.efremova.info/

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 81.27 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00808

***Vranchan E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: vra545@yandex.ru*

ADOPTION OF BORROWED POLITICAL TERMS IN RUSSIAN AND FASHIONABLE WORDS. The article discusses a problem of fashionable words as a factor influencing the process of adopting borrowed political terms in Russian. It focuses on the use of such political terms as *consensus*, *tolerance*, *stability*, which are actualized in a certain period, becoming fashionable. The study bases on the analysis of material from dictionaries and diary entries from the digital archive of the Center for the Study of Ego-Documents *Prozhito.com* The study uses the method of lexicographic analysis of language material and the method of content analysis. The material under analysis shows that an indicator of the modernity of political terms is not so much their novelty as increased social attention to the realities which these terms denote. The study of borrowed political terms at the time of transition to the category of fashionable words shows an increase in the frequency of use of these words, as well as the expansion of their meaning and the transition from the professional sphere to everyday communication. Analysis of the material allows to conclude that the political vocabulary features are dynamism and quick response to any changes in society. Thus, the study of the adoption of borrowed political terms in the Russian language makes it possible to assess the socio-political situation in society.

Key words: **political terms, borrowings, language fashion, fashionable words.**

***Е.В. Вранчан**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: vra545@yandex.ru*

ОСВОЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОВАЯ МОДА

В статье рассматривается проблема языковой моды как фактора, влияющего на процесс освоения заимствованных политических терминов в русском языке. Особое внимание уделяется специфике употребления таких политических терминов, как «консенсус», «толерантность», «стабильность», которые в определенный период актуализируются, переходя в разряд модных. Данное исследование основано на результатах анализа материала словарей и дневниковых записей из цифрового архива Центра изучения эго-документов «Прожито». В ходе исследования был применен метод лексикографического анализа языкового материала и метод контент-анализа. Изученный материал свидетельствует о том, что показателем современности политических терминов является не столько их новизна, сколько повышенное социальное внимание к реалиям, обозначаемым этими терминами. При изучении заимствованных политических терминов в момент перехода в разряд модных слов установлено возрастание частотности употребления этих слов, а также расширение их значения и переход из профессиональной сферы в область повседневной коммуникации. Анализ материала позволяет сделать вывод, что сфера политической лексики характеризуется динамичностью и быстротой реагирования на любые изменения в обществе. Таким образом, изучение особенностей освоения заимствованных политических терминов в русском языке дает возможность оценить социально-политическую обстановку в обществе.

Ключевые слова: **политические термины, заимствование, языковая мода, модные слова.**

Актуальность темы состоит в том, что в круг проблем, которые рассматриваются в современной лингвистике, входят вопросы языковой моды, связанные в первую очередь с развитием языка. В настоящее время проблемы, вызванные изменениями в русском языке, рассматривают А.П. Сковородников, Л.П. Крысин, М.А. Кронгауз, О.В. Врублевская и др. Так, А.П. Сковородников, наблюдая за развитием языка, немалое значение придает семантическим процессам [1]. В связи с семантическими процессами освещаются вопросы лексических заимствований. По замечанию Л.П. Крысина, многие заимствованные слова распространялись в основном среди специалистов, но после того, как явления, которые они обозначали, становились актуальными, т.е. модными, «узкоспециальная терминология выходила за пределы профессиональной среды» [2, с. 13]. Это можем наблюдать и в последние десятилетия. М.А. Кронгауз и О.В. Врублевская, как и большинство современных лингвистов, рассматривают заимствования в качестве «лексических новинок», модных слов. По мнению М.А. Кронгауза, фактор языковой моды влияет на процесс освоения заимствованных слов. Лингвист подчеркивает, что за счет заимствований из других языков активно пополняются современные жаргоны, а при поддержке прессы многие из них остаются модными и оказывают влияние на нашу речь [3]. По замечанию О.В. Врублевской, модное слово является динамической категорией [4]. Действительно, через некоторое время оно может перейти в разряд обыденных слов, а затем снова стать модным. В такой повторяемости процессов видится циклический ритм моды.

Как выяснилось, модные слова могут быть закреплены за узкой, специализированной сферой употребления. Учитывая это, рассмотрим, как фактор языковой моды может оказывать влияние на процесс освоения носителями языка заимствованных политических терминов. Эта проблема имеет большое значение. Неслучайно в последнее десятилетие XX века формируется новое научное направление – политическая лингвистика. Проблеме изучения политического языка в современной России посвящены работы О.И. Воробьевой [5], Г.А. Заварзиной [6], Н.М. Тимченко [7] и др. Однако многие вопросы продолжают оставаться изученными не в полной мере. Прежде всего, это вопросы, связанные с рассмотрением изменений в русском языке, происходящих в последние десятилетия. В настоящее время мы наблюдаем изменения всех сторон коммуникативной деятельности. Так, современный носитель языка, используя в своей речи иностранные слова, стремится создать имидж европейского человека. Примечательно, что он употребляет в основном заимствования из английского языка, а именно: *брифинг, инаугурация, саммит, спикер, спичрайтер* и др. Эти слова являются своего рода «хроникой общества», ориентированного на то, что отвечает требованиям современности. По мнению О.В. Врублевской, современность – один из критериев модности объекта [4]. Но на переход слов-понятий в разряд модных может указывать и частотность их употребления. Рассмотрим, как это проявляется в политическом дискурсе, описав интересующую нас политическую терминологию в ходе анализа дневниковых записей разных лет, находящихся в цифровом архиве Центра изучения эго-документов «Прожито», а также в ходе исследования соответствующих словарных материалов. Таким образом, цель исследования предполагает решение следующих задач: во-первых, применяя метод контент-анализа, определить, как носители языка интерпретируют заимствованные политические понятия в разные исторические периоды; во-вторых, применяя метод лексикографического анализа материала, актуализировать основные способы толкования рассматриваемых заимствованных терминов; в-третьих, проанализировать влияние, оказываемое языковой модой на процесс освоения политических терминов.

В ходе решения обозначенной проблемы особое внимание уделяется рассмотрению языковых привычек и коммуникативных ценностей, преобладающих в определенный период развития языка. Это связываем с активным освоением носителями языка политических терминов, которое сопровождается их острым реагированием на политические изменения. Анализ особенностей освоения таких терминов позволяет обратить внимание на признаки модных языковых явлений, которые способствуют формированию современной политической коммуникации, что, по нашему мнению, раскрывает теоретическую значимость исследования.

Если говорить о практической значимости исследования, то его результаты будут способствовать рассмотрению проблем, связанных с развитием диагностического анализа изменений, происходящих в политическом дискурсе, что может быть использовано в преподавательской деятельности при изучении вопросов развития языка, а также в сфере профессиональной коммуникации. С учетом сказанного рассмотрим такие лексические единицы, как «консенсус», «толерантность», «стабильность», которые, на наш взгляд, являются своего рода маркерами социального времени. В ходе выявления особенностей освоения указанных понятий носителями языка в разные периоды можно оценить политическую культуру общества, его ориентированность на предотвращение конфликтов. Это становится особенно актуальным в связи с необходимостью упорядочивания динамики политического процесса в современном обществе. Поэтому надо выявить, когда и как происходит в русском языке процесс перехода указанных политические терминов в разряд актуальных и, следовательно, модных. Предложенный подход рассмотрения проблемы раскрывает новизну исследования.

Так, во второй половине 1980-х – 1990-е годы XX века становится модным, получая повышенное социальное внимание, иноязычное слово «консенсус». Об этом может свидетельствовать, например, высказывание журналиста В. Выжутовича, приведенное В.Г. Костомаровым. По мнению этого журналиста, вхождение в обиход слов «консенсус», «плюрализм», «конверсия» приводит к закреплению политики гласности, демократических преобразований, стремления к разоружению [8]. В конце 1980-х годов термин начинает осваиваться не только в прессе, но и в профессиональной научной среде. Пример использования слова «консенсус» как научного понятия находим в «Дневнике философа» Б. Гройса, излагающего свою теорию следующим образом: «Всякая аргументация апеллирует к консенсусу, к всеобщему согласию, к принятию аргумента спорящими сторонами…» [9, с. 58]. Причем, начиная свои записи, Гройс подчеркивает, что форма дневника не связана у него с чем-то сугубо личным, а важна только для использования датировки. В то же время он называет себя философом, который «неизбежно реагирует на социальные и политические события, на интеллектуальные моды своего времени…» [9, с. 6]. Таким образом, Б. Гройс становится участником коллективного поведения, которое проявляется и в ряде особенностей его языкового поведения, например, в предпочтении употреблять модное слово «консенсус» вместо русского слова «согласие», которое дублирует его по смыслу.

В «Толковом словаре иноязычных слов» можно найти такое толкование: «Консе́нсус [сэ], а, мн. нет, м. [< лат. cōnsēnsus согласие, единодушие]. юр. Принятие решения по спорным вопросам на основе общего согласия, вырабатываемого путем обсуждения и взаимных уступок (на конгрессах, съездах и т.п.)» [10, с. 385]. Впервые понятие консенсуса было введено в политическую практику О. Контом. Как пишет С.С. Труевцева, «в поздней работе Конта «Система позитивной политики» … консенсус подается в качестве субъективного согласия (совпадения мнений, мышления, привычек)» [11, с. 139]. А расширение использования термина приводит к тому, что консенсус истолковывается как устранение разногласий, конфликта. Такое определение, но более обстоятельное, зафиксировано в «Новейшем политологическом словаре»: «Консенсус политический (лат. consensus – согласие) – один из способов разрешения (урегулирования) политического конфликта, основанный на достижении согласия между всеми основными общественно-политическими силами относительно принципов политической организации, распределения политической власти и политических ресурсов в обществе» [12, с. 120]. Полагаем, что концепция консенсуса вызвала большой интерес среди общественности в основном из-за его идеологической нагрузки. Постепенно возникало понимание роли консенсуса в предупреждении и разрешении конфликтов, что связывали с достижением социального равновесия и становлением политической демократии.

Вместе с тем модное слово «консенсус» зачастую употреблялось необдуманно. Так, его можно было обнаружить и в таком контексте: «*В комнате у Ста-*

росельской о чём-то спорили Гена Калашников и Лёня Бахнов, а Наташа была третейским судьёй, что не помогало – разговор шёл на повышенных тонах, и никаким консенсусом там не пахло» [13]. Данная запись, появившаяся в ноябре 1975 года, указывает на использование автором дневника разговорного варианта термина. При таком неспециальном употреблении слова происходит и расширение его значения. Другим примером семантического расширения заимствованного слова может быть следующая дневниковая запись: «*правительство не монолит, и даже не консенсус, не команда, а различные силы, действующие внутри этого*» [13]. Приведенные примеры употребления термина свидетельствуют о том, что носители языка, привыкая к новому понятию, начинают употреблять его по-другому. Часто это сопровождается появлением не совсем корректных словосочетаний, а именно: *достигнуто не консенсусом, а большинством голосов; со временем появится какой-то консенсус; вся наша литературная жизнь – это некоторые сомнительные консенсусы*, тогда как принято использовать такие варианты: *достичь консенсуса, прийти к консенсусу*.

По мнению М.А. Кронгауза, слово «консенсус», которое может быть заменено русским эквивалентом «согласие», является «избыточным» [3]. Использование этого иноязычного эквивалента он объясняет тем, что оно может быть лишь данью моде. «Короткое воцарение» в русском языке термина «консенсус» лингвист связывает с частым появлением его в речи М.С. Горбачева, но при этом отмечает, что с завершением президентства Михаила Сергеевича проходит мода и на использование этого термина. Действительно, в 1990-е годы понятие «консенсус» использовали в сфере политики довольно часто. Однако в 2000-е годы это слово стало употребляться редко, в основном в значении «недостижение согласия», например: «*по сути, в России укоренилась в массовом сознании мысль, что и индивид, и общество в целом не могут найти консенсуса с властью*» [13]. В силу того, что в обществе часто не достигали согласия по спорным вопросам, само понятие «консенсус» уходило в прошлое.

Полагаем, что феномен модности слова «консенсус» можно раскрыть полностью, если названное слово-понятие будет рассматриваться в связи с изменениями в русском языке последних десятилетий. Это становится возможным за счет семантического сближения данного понятия с такими заимствованиями, как «толерантность» и «стабильность», ставшими модными в XXI веке. Конечно, это разные понятия, но есть факторы, которые способствуют их сближению. Так, достижению консенсуса как универсального принципа демократии способствовало наличие в обществе толерантности (терпимости). Также «консенсус отождествляют с эффективной стабильностью, равновесием, преемственностью социальной структуры, политической демократией» [11, с. 140]. Кроме того, названные понятия имеют похожую судьбу заимствования. Так, понятия «консенсус», «толерантность», «стабильность» восходят к латинскому источнику. Их можно назвать дублетами русских слов «согласие», «терпение», «постоянство». Нередко они получают семантическое расширение, которое чаще всего наблюдается при их неспециальном использовании.

Надо отметить, что политические термины «толерантность» и «консенсус» стали модными в 1990-е годы. Тогда эти слова активно вошли в обиход в связи с демократизацией российского общества. Если рассматривать слово «толерантность» как политический термин, то оно означает следующее: «…(лат. tolerantia – терпение) терпимое отношение к чужому образу жизни, поведению, верованиям, традициям, ценностям, идеалам, политическим вкусам и позициям» [12, с. 237]. Правда, такое значение данный термин приобрел к XIX веку. Исторически первая форма проявления толерантности – веротерпимость. Современное понимание толерантности стало особенно популярным в странах Запада. В русском языке это понятие то применялось активно, то заменялось русским словом «терпимость». Менее актуальным оно становится, как и слово «консенсус», в 2000-е годы. Возможно, это было связано с ростом в указанный период агрессивности, экстремизма, в основе которых находится нетерпимость к чужим ценностям. Поэтому и ценность толерантности подвергалась сомнению, о чем может свидетельствовать дневниковая запись: «*Чиновники Евросоюза пытаются промывать нам мозги для инсталляции общеевропейских ценностей: толерантность, гражданское общество, дорожная карта культурного процесса…*» [13]. Призыв к принятию толерантности, воспринимавшийся как попустительство самых крайних проявлений порока и безнравственности, наталкивался на активное неприятие: «*Главная тема – это та самая политкорректность и толерантность, которые … ненавистны*» [13]. По данным «ТАСС-Досье», в 2015 году частота употребления термина «толерантность» возрастает, а в последнее время наблюдается тенденция замены этого заимствованного термина его русским эквивалентом. Подобные языковые явления можно рассматривать как отражение перемен, происходящих в социальной, экономической и политической жизни общества.

В разные периоды и в различных коммуникативных ситуациях может наблюдаться расширение сферы применения заимствованных политических терминов, т.к. осуществляется переход этих терминов из профессиональной сферы в непрофессиональную коммуникацию. Такое явление можно наблюдать и в связи с освоением носителями языка понятия «стабильность». В «Новейшем политологическом словаре» значение этого слова раскрывается так: «Стабильность политическая – (лат. stabilis – постоянный, устойчивый, греч. politike – политика) – состояние политической системы, характеризующееся устойчивостью ее основных элементов, стабильностью в выполнении своих функций и во взаимоотношениях с другими политическими системами» [12, с. 230]. Принимая во внимание такое толкование слова-термина, остановимся на рассмотрении дневниковых записей разных лет, чтобы выявить степень его актуальности. Так, выясняется, что в советском обществе слово «стабильность» использовалось как в сфере профессиональной коммуникации (*стабильность политических отношений; обеспечить стабильность в важнейших районах страны*), так и в повседневной коммуникации (*стабильность отношений с Дмитрием; выйти замуж, чтобы обрести стабильность*).

Также в момент активного освоения слова носителями языка оно наделяется новыми отрицательными коннотациями, демонстрируя соответствующую социальную оценку. Приведем пример применения этой оценки для профессиональной характеристики библиотекарей: «*Это – интеллигентная, культурная публика. Но всех их питает один профессиональный грешок – малоподвижность, инертность, что ли, стабильность…*» [13]. Несмотря на то, что в приведенном высказывании слово «стабильность» используется как эквивалент для слова «инертность», эти понятия не могут выполнять требование взаимозаменимости, т.к. стабильности невозможно достичь без сознательных усилий, а для достижения состояния инертности сознательные усилия не требуются. Подобным образом применяет слово «стабильность» другой автор дневника, выражая неодобрительное отношение к деятельности государственного служащего: «*Идеал чиновника – стабильность, самая полная стабильность – кладбище*» [13]. Данные высказывания свидетельствуют об употреблении слова «стабильность» для обозначения отрицательно оцениваемых явлений, чтобы отразить инертное состояние общества.

Неоднозначная оценка стабильности выражалась авторами дневников в военное время. В 1940 – 1944-е годы они отмечали, что в ходе военных действий было трудно достичь спокойствия и стабильности, но битва за «стабильность мирной жизни» продолжалась, сопротивление нарастало. Поэтому все, что было связано с затишьем (*ни тревог, ни стрельбы*) и осадным положением, характеризовалось как мнимая стабильность. Интересно, что пятнадцатилетний подросток, впервые услышавший слово «стабильность», в 1942 году признавался, что записал его в тетради и долго пытался понять, что оно означает. Дать определение понятию на самом деле становится сложно. Примеры применения слова подтверждают его неоднозначность. Иными словами, рассматривая способы толкования понятий как результат рефлексии авторов дневников, наблюдаем размытость этих понятий, потому что они используются в основном для субъективной оценки описываемых явлений. Важно заметить, что в послевоенные годы слово «стабильность» использовалось для некоторого психотерапевтического воздействия, потому что стали говорить о стабильности сознания, о необходимости придавать стабильность неустановившимся мыслям и т.п. Можно предположить, что такое представление о стабильности нужно было носителям языка, чтобы настроиться на мирное существование.

В перестроечный и постперестроечный периоды понятие «стабильность» нередко используется для обозначения положительно оцениваемого явления и противопоставляется таким проявлениям политической нестабильности, как беспорядки, бунт, революция, о чем может свидетельствовать такая фраза: «*Мне все одно, но знаю – лучше любая стабильность, с подталкиванием, поддерживанием правительства, чем резкие “октябри”*» [13]. Также в рамках советского контекста получает распространение и воспринимается как синоним к слову «стабильность» идеологическое понятие «застой», например: «*Какими бы плохими ни были застойные времена – эта уверенность у людей была, как и какая-никакая стабильность*» [13]. Можно сказать, что период застоя Л.И. Брежнева противопоставлялся кризисному периоду М.С. Горбачева. При этом многие были убеждены в необходимости сохранения политической стабильности, поэтому часто повторяли: *необходимо обеспечить стабильность; покончить с конфликтами; укрепить политическую стабильность; сохранить стабильность; самое важное – спокойствие нашего народа, политическая стабильность* и т.п.

Особенно актуальным понятие «стабильность» оказывается в последние десятилетия, когда большое значение получает проблема обеспечения национальной безопасности. Думается, наряду с понятиями «консенсус» и «толерантность», которые снова начинают входить в широкий обиход, оно играет в политическом дискурсе роль сдерживающего фактора эскалации международных кризисов, упорядочивания динамики политического процесса и общественной жизни в целом. Показательно, что слово «стабильность» часто появляется в речи В.В. Путина в связи с необходимостью нейтрализовать негативные воздействия извне, например: «*От состояния отношений России и Соединенных Штатов, их стабильности и предсказуемости во многом зависят мир и безопасность на планете*» [14]. В таком политическом контексте подчеркивается необходимость обеспечения национальной безопасности. Также с призывом сохранить мир и стабильность неоднократно обращается белорусский лидер А.Г. Лукашенко. Однако в его предвыборной речи понятие стабильности связано с объединением граждан Республики Беларусь для «построения благополучного будущего», когда все они будут жить «в свободной, независимой стране» [15]. В целом применение термина «стабильность» становится для политических лидеров их орудием достижения политической цели. При этом выстраивается индивидуальная модель коммуникативного поведения политика.

Таким образом, в ходе рассмотрения дневниковых записей разных лет выявляем, что носители языка остро реагируют на изменения, проис-

ходящие в обществе. Это объясняет их стремление использовать заимствованные политические термины, актуальные в определенный исторический период. Активно используя эти термины, авторы дневников выражают свою оценку, отношение к происходящим событиям, наделяя политические понятия то положительными, то отрицательными коннотациями, что было выявлено в связи с рассмотрением особенностей освоения носителями языка таких заимствованных слов, как «консенсус», «толерантность», «стабильность». Также, используя лексикографический анализ материала, выяснили, что значение этих слов изменялось. При этом в российском обществе периодически создавались условия, активизирующие процесс освоения данных политических терминов, в результате чего они переходили в разряд модных, поэтому чаще употреблялись, деспециализировались, расширяя свое значение. Перспектива такого исследования видится в детальном рассмотрении особенностей освоения указанных заимствованных политических терминов политическими лидерами, что предполагает анализ их речей и общественно-политических текстов.

Библиографический список

1. Сковородников А.П. *Экология русского языка*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2016.
2. Крысин Л.П. *Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии*. Москва: Знак, 2008.
3. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва: АСТ: CORPUS, 2017.
4. Врублевская О.В. К трактовке понятия «языковая мода» в современной лингвистике. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; Т. 1, № 1 (61): 84 – 88.
5. Воробьева О.И. Концептуальная основа политического дискурса. *Когнитивные исследования языка*. 2016; № 26: 521 – 524.
6. Заварзина Г.А. Концепт «политико-административное управление»: особенности отражения современным русским языковым сознанием и направления развития. *Материалы X международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2019: 180 – 185.
7. Тимченко Н.М. Английская оценочная лексика в политическом дискурсе. *Проблемы современной науки и образования*. 2016; № 5 (47): 153 – 160.
8. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. *Litra.pro: электронная библиотека.* Available at: http://litra.pro/yazikovoj-vkus-epohi/kostomarov-vitalij-grigorjevich/read/6
9. Гройс Б. *Дневник философа*. Париж: Беседа – Синтаксис, 1989.
10. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва: Эксмо, 2008.
11. Труевцева С.С. Трактовка консенсуса у О. Конта. *Социологические исследования*. 1994; № 11: 139 – 141.
12. *Новейший политологический словарь*. Авторы-составители Д.Е. Погорелый, В.Ю. Фесенко, К.В. Филиппов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
13. Дневники. *Prozhito.org: цифровой архив Центра изучения эго-документов «Прожито»*. Available at: https://prozhito.org/persons
14. Церемония вручения верительных грамот. *Kremlin.ru: официальное интернет-представительство президента России*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/62732
15. Лукашенко призвал сохранить мир и стабильность в Белоруссии. *Ria.ru:* новостной ресурс. Available at: https://ria.ru/20200622/1573332409.html

References

1. Skovorodnikov A.P. *`Ekologiya russkogo yazyka*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2016.
2. Krysin L.P. *Slovo v sovremennyh tekstah i slovaryah: Ocherki o russkoj leksike i leksikografii.* Moskva: Znak, 2008.
3. Krongauz M.A. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: AST: CORPUS, 2017.
4. Vrublevskaya O.V. K traktovke ponyatiya «yazykovaya moda» v sovremennoj lingvistike. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; T. 1, № 1 (61): 84 – 88.
5. Vorob'eva O.I. Konceptual'naya osnova politicheskogo diskursa. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2016; № 26: 521 – 524.
6. Zavarzina G.A. Koncept «politiko-administrativnoe upravlenie»: osobennosti otrazheniya sovremennym russkim yazykovym soznaniem i napravleniya razvitiya. *Materialy X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg: LGU imeni A.S. Pushkina, 2019: 180 – 185.
7. Timchenko N.M. Anglijskaya ocenochnaya leksika v politicheskom diskurse. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; № 5 (47): 153 – 160.
8. Kostomarov V.G. Yazykovoj vkus `epohi. *Litra.pro: `elektronnaya biblioteka*. Available at: http://litra.pro/yazikovoj-vkus-epohi/kostomarov-vitalij-grigorjevich/read/6
9. Grojs B. *Dnevnik filosofa*. Parizh: Beseda – Sintaksis, 1989.
10. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva: `Eksmo, 2008.
11. Truevceva S.S. Traktovka konsensusa u O. Konta. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1994; № 11: 139 – 141.
12. *Novejshij politologicheskij slovar'*. Avtory-sostaviteli D.E. Pogorelyj, V.Yu. Fesenko, K.V. Filippov. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
13. Dnevniki. *Prozhito.org: cifrovoj arhiv Centra izucheniya `ego-dokumentov «Prozhito»*. Available at: https://prozhito.org/persons
14. Ceremoniya vrucheniya veritel'nyh gramot. *Kremlin.ru: oficial'noe internet-predstavitel'stvo prezidenta Rossii*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/62732
15. Lukashenko prizval sohranit' mir i stabil'nost' v Belorussii. *Ria.ru:* novostnoj resurs. Available at: https://ria.ru/20200622/1573332409.html

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 81'25 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00809

Zigmantovich D.S., *teacher, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: dashazigmantovich@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL MODELS OF SIMULTANEOUS INTERPRETING IN THE EUROPEAN AND SOVIET SCIENTIFIC TRADITION. Simultaneous interpreting (SI) is a complex type of interpreting activity. This kind of interpreting often became and still is the object of various research. In particular, in the 1970s a number of psychologists started to create models to have a better understanding of the SI nature and, as a result, to improve its practice and didactics. This article compares the main and most well-known models of simultaneous interpreting offered almost at the same time by various psychologists and interpreters in France, Switzerland, the UK and the USSR. The author consistently describes each model and outlines their advantages and disadvantages. The description of the SI models fits into the framework of a corresponding experiment conducted to identify a number of interpreter's work patterns and then to create a system of exercises for novice interpreters (developing skills relevant to this type of interpreting activity) and for qualified interpreters (practicing skills at a more advanced level).

Key words: **interpreting, simultaneous interpreting, interpreting studies, modeling, models of simultaneous interpreting.**

Д.С. Зигмантович, *преп., Высшая школа перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: dashazigmantovich@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ УСТНОГО СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА В ЕВРОПЕЙСКОЙ И СОВЕТСКОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ

Устный синхронный перевод (УСП), будучи сложным видом переводческой деятельности, довольно часто становился и до сих пор является объектом различного рода исследований. В частности, в 70-ые гг. прошлого столетия ряд психологов обратились к моделированию УСП для более глубокого понимания сути синхронного перевода и, как следствие, совершенствования его практики и дидактики. В данной статье описываются и сравниваются основные и наиболее известные модели устного синхронного перевода, которые предлагались психологами и переводчиками в различных работах примерно в одно и то же время в Великобритании, СССР, Франции и Швейцарии. Автор последовательно даёт обобщённую характеристику каждой модели, излагая их преимущества и недостатки. Описание моделей синхронного перевода вписывается в рамки соответствующего эксперимента, проводимого для выявления закономерностей работы синхронистов и последующей разработки системы упражнений для формирования релевантных для данного вида переводческой деятельности навыков для начинающих переводчиков и их отработки на более продвинутом уровне.

Ключевые слова: **устный перевод, устный синхронный перевод, теория устного перевода, моделирование, модели синхронного перевода.**

Устный синхронный перевод (далее – УСП), играющий сегодня значимую роль в обеспечении коммуникации между представителями разных стран на международном уровне, имеет ряд отличительных особенностей. Базу синхронного перевода и его основную сложность составляет одновременное восприятие речи на одном языке (язык оригинала) и порождение речи на другом языке (язык перевода). Параллельная работа на двух языках подразумевает использование механизма переключения внимания для облегчения как когнитивной, так и психологической нагрузки. Другая сложность УСП сводится к внешней заданности скорости обработки поступающей информации и обеспечения самого перевода: синхронист не может самостоятельно решить, в каком темпе он будет осуществлять анализ входящих данных и подачу готового материала. Здесь решающую роль играет оратор: если он говорит быстро, то и переводчику приходится в быстром темпе осуществлять свою деятельность, чтобы не пропустить важные кванты информации. В таком случае синхронист может рассчитывать на свою память, хорошее знание языка и предмета, а также доведённые до автоматизма переводческие навыки.

С первых лет внедрения синхронного перевода в международную систему отношений ряд исследователей и теоретиков начали предпринимать попытки описать, проанализировать и понять сущность данного вида переводческой деятельности. В самом начале изучение синхронного перевода было ограничено лишь описанием профессии и необходимых требований для достижения наиболее удачных результатов. К данному описательному подходу прибегали как переводчики, так и преподаватели устного перевода [1; 2; 3, с. 42; 4, с. 32].

Новая глава в исследовании УСП началась, когда к нему обратились практикующие переводчики и так называемые *scientifiques extérieurs* (внешние исследователи): психолингвисты и психологи, многие из которых были далеки от практики устного перевода [5, с. 203 – 204]. Именно в ходе данного периода и были заложены теоретическая и экспериментальная базы для последующего изучения УСП. Для лучшего и более эффективного исследования механизмов синхронного перевода ряд специалистов обратились к созданию моделей (моделированию), что стало и до сих пор является довольно распространённым методом исследования во многих науках: математике, химии, физики, языкознании, экономике и др.

Данная работа посвящена описанию и анализу наиболее значимых и известных моделей устного синхронного перевода, существующих на сегодняшний день в теории устного перевода на Западе и в СССР. Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью совершенствования дидактики устного синхронного перевода для подготовки переводчиков в условиях глобализации и растущего числа иноязычных контактов, в частности на высшем уровне, а также между различными транснациональными корпорациями и международными компаниями. Данная работа представляет собой комплексное описание и синтез, в том числе и не отражённых в русскоязычной науке, положений иноязычных работ.

В наиболее общем виде модель можно определить как условный образ того или иного объекта или системы объектов. В науке разводятся два значения термина: модель как теория и модель как описание теории [6, с. 481 – 482]. Моделирование используется исследователями для описания и лучшего понимания того или иного процесса. В отношении устного синхронного перевода создание моделей необходимо для разбора переводческого процесса на отдельные элементы (этапы) и установления того, в каких отношениях они находятся.

Создание моделей устного синхронного перевода представляет большую ценность для теории, дидактики и практики устного перевода. Множественность подобных теорий и их разнородный характер позволяют составить наиболее полную картину о сложности и природе синхронного перевода.

Психология сыграла большую роль в исследовании механизмов синхронного перевода. В середине прошлого столетия целый ряд психологов из разных стран обратились к УСП для более глубокого изучения и анализа его отдельных составляющих, релевантных для той или иной сферы их профессиональной деятельности. Именно психологи первыми начали применять моделирование для комплексного и детального исследования рассматриваемого вида переводческой деятельности.

Самая первая модель устного синхронного перевода была разработана британским психологом Д. Гервером, который провел ряд релевантных для УСП экспериментов, чтобы установить, каким образом скорость воспроизведения текста на языке оригинала оратором [7] и условия слышимости [8] влияют на работу синхронистов. В результате осуществлённых исследований британский психолог предложил психологическую модель УСП, основные положения которой описаны в статье «A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation» («Психологический подход к синхронному переводу») [9]. Центральное положение в данной концепции занимают следующие элементы: буферная (или кратковременная) и долгосрочная виды памяти и связанные с ними механизмы распределения внимания и контроля над порождаемым текстом (об этом свидетельствуют те поправки и исправления, которые обычно вносят синхронисты в свой перевод на протяжении всего процесса устного перевода).

В самом общем виде модель синхронного перевода, предложенная Д. Гервером, выглядит следующим образом (в статье психолог приводит свою модель в виде комплексной схемы). В кратковременную (или буферную) память синхрониста до её максимального заполнения поступает сообщение на языке оригинала, после чего начинаются анализ и обработка материала (звено, получившее название *input procedures* – т.е. действия с текстом на языке оригинала на входе). Переводчик затем сразу же приступает к декодированию поступающей информации (англ. *decoding*), то есть расшифровывает её, осуществляя переход с поверхностного на глубинный уровень (распознавание смыслов). После этого начинается этап кодирования (англ. *encoding*): устный переводчик преобразовывает поступившее и проанализированное сообщение с глубинного на поверхностный уровень языка перевода (придаёт форму выделенным смыслам). Получившееся сообщение хранится в буферной памяти. Последний этап – действия с текстом на языке перевода на выходе (англ. *output procedures*) – отражает основу синхронного перевода: переводчик сопоставляет свой вариант перевода (информацию на выходе) с оригиналом (информацию на входе). В том случае, если переводчик удовлетворён полученным результатом, он продолжает перевод и осуществляет подачу результата на выход. Если же синхронист осознает, что данные на выходе не соответствуют информации, полученной на входе, он начинает заново обрабатывать сообщение, добавляя исправления к только что произнесённому переводу. Так заканчивается первый цикл переводческого процесса, после которого синхронист приступает к анализу, декодированию и преобразованию новой информации, которая к этому времени уже поступила на временное хранение в буферную память [9, с. 124 – 127]. Таким образом, психолог предлагает выделить два вида буферной памяти (основное предназначение которых – хранение информации) на входе и выходе, которые отражают возможность переводчика осуществлять контроль над своей деятельностью на протяжении всего процесса синхронного перевода.

Д. Гервер, предприняв первую попытку смоделировать процесс устного синхронного перевода, не обратил внимания на этапы обработки информации. Иными словами, остаётся непонятным, каким образом синхронист осуществляет переход с поверхностного уровня на глубинный, и наоборот. Однако, несмотря на данный существенный недостаток, психолог подробно описал осуществляемый переводчиками процесс самоконтроля, который и обеспечивает успех перевода. И действительно, как показывает практика, в речи переводчика иногда можно услышать самоисправления и добавления, а у начинающих синхронистов это может проявляться в паузах различного характера (хезитации, например), которые используются для грамотного построения речи или правильного восприятия и понимания поступающего материала.

Создание моделей синхронного перевода в СССР также осуществлялось через призму психологии, но преследовало совершенно иную цель, традиционно характерную для советского и российского переводоведения: совершенствование методики преподавания перевода. Именно по этой причине советские психолингвисты Г.В. Чернов и А.Ф. Ширяев также обратили внимание на возможность моделирования переводческого процесса. С разницей в один год публикуются труды, в которых с позиций психолингвистики описываются соответствующие модели синхронного перевода [10; 11].

Психологическую основу советской школы составляют работы В.А. Артёмова, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и др., а лингвистическую – И.А. Бодуэн де Куртенэ и Л.В. Щерба. Взаимосвязь психологии и лингвистики позволила более детально взглянуть на процессы УСП, поскольку лингвистика стремится к обоснованию механизмов порождения и восприятия речевых высказываний, а также способствует сопоставлению языковых закономерностей текстов на языке оригинала и языке перевода [12, с. 11; 11, с. 7 – 9]. Психология же делает акцент на изучении особенностей речевой деятельности, быстроте и одновременности выполнения различного рода операций, совмещении и накладывании друг на друга процессов слушания и говорения, работе памяти, распределения внимания, «запаздывании» речи, а также «принципа единства сознания и деятельности» и «принципа встречной активности мозга» [12, с. 15 – 29; 11, с. 52].

Г.В. Чернов разработал вероятностно-прогностическую модель УСП. Модель, как видно из её названия, основана на механизме так называемого «вероятностного прогнозирования поступающего к переводчику сообщения и механизме упреждающего синтеза при порождении переводчиком сообщения на языке перевода» [10, с. 54]. Советский исследователь поясняет, что именно этот механизм присущ психической составляющей деятельности человека и в полной мере проявляет себя во время осуществления синхронного перевода. Данный механизм необходим для компенсации сил в экстремальных условиях: стресс, дефицит времени, большие объёмы поступающей информации, психологические и семантические сложности, а также синхронность восприятия и порождения речи. Вероятностное прогнозирование основано на так называемом «опережающем отражении действительности» [12, с. 37]. Иными словами, в процессе восприятия сообщения на языке оригинала синхронист, используя подсознательную субъективную оценку, личный опыт и знания описываемой ситуации, создаёт гипотезы относительно вербального и смыслового развития или завершения намерений оратора или автора. Далее он либо принимает, либо, наоборот, отбрасывает эти гипотезы. Данный механизм зависит от опорных точек и состоит из нескольких уровней: слог – слово – синтагма – высказывание – связное сообщение. Осуществление этого механизма напрямую зависит от грамматического и семантического согласования, а также избыточности исходного сообщения, что вполне логично: чем выше избыточность, тем точнее переводчик может предсказать развитие сообщения на каждом из уровней [12, с. 129]. Советский

исследователь очень подробно пишет о первом этапе в модели УСП, изучение которого представляет собой своего рода основу и предпосылки разработки целостной методики подготовки профессиональных переводчиков и полноправной модели перевода [10, с. 199].

По мнению Г.В. Чернова, существует механизм, который может помочь синхронисту в прогнозировании, экономии времени и снятии нагрузки с кратковременной памяти. Речь идёт о компрессии, под которой понимается сжатие сообщения для выражения того же содержания без потери важных элементов информации. Советский психолингвист выделяет следующие виды компрессии:

– слоговая компрессия – сокращение количества слогов за счёт выбора более кратких слов;

– синтаксическая компрессия – выбор короткой синтаксической конструкции за счёт, например, разделения сложного предложения на простые;

– лексическая компрессия – выбор меньшего количества слов для выражения той же самой мысли;

– семантическая компрессия – сокращение семантических компонентов, которые повторяются (например, при переводе однородных членов предложения переводчику целесообразнее всего передавать только одно слово из ряда или использовать слово более обобщённого значения) [10, с. 136; 12, с. 147 – 149].

А.Ф. Ширяев, опирающийся на положения психолингвистики, также отталкивается от одновременного характера осуществления процессов слушания и говорения на разных языках. Он, как и его соотечественник, предлагает свою модель УСП, под которой понимает «отображение наиболее характерных сторон процесса деятельности с умышленным игнорированием несущественных свойств» [11, с. 99]. Иными словами, теоретик предлагает комплексную деятельностную модель синхронного перевода, в которой учитываются наиболее существенные стороны этой сложной психической деятельности. Данная модель состоит из «процесса ориентирования в исходном тексте, процесса поиска и принятия переводческих решений и процесса осуществления переводческих действий» [11, с. 100].

Процесс ориентирования в тексте на языке оригинала начинается с первых слов оратора, продолжается на протяжении всего звучания исходного сообщения и заканчивается с последними словами оратора. Суть этапа сводится к тому, что переводчик извлекает смысловую информацию и данные о лексико-грамматической структуре сообщения. Успешность ориентирования зависит от знаний синхрониста (высокий уровень знания родного и иностранного языков, владение тематикой сообщения, а также наличие предыдущего опыта и знания нелингвистического характера) и особенностей речевого портрета оратора (паузация, интонация, расстановка смысловых ударений, темп речи и используемая лексика). В связи с описанием этой стадии А.Ф. Ширяев выделяет так называемую «единицу ориентирования», которую определяет как «отрезок исходного текста, смысловое восприятие которого позволяет переводчику приступить к поиску или выбору очередного переводческого решения». Иными словами, речь идёт о необходимом для принятия решения промежутке времени [11, с. 19]. Второй этап – поиск и принятие переводческого решения – является самым коротким в структуре синхронного перевода. Начинается он с появлением первых результатов ориентирования и завершается после ориентирования в последнем высказывании оратора. Переводчик определяет синтаксическую структуру высказывания на языке перевода. Этот этап точно отражает саму суть синхронного перевода, поскольку синхронист находится на промежуточной стадии: он уже отошёл от языка оригинала, но ещё не сформулировал высказывание на языке перевода. Последний этап заключается в осуществлении переводческих действий. Он начинается после принятия первого решения переводчиком и заканчивается с выполнением самого последнего из них. Синхронист создаёт и воспроизводит высказывания на языке перевода [11, с. 73 – 74, с. 100 – 101]. Все три этапа зависят друг от друга и постоянно взаимодействуют на протяжении всего процесса синхронного перевода, что и делает эту разновидность перевода наиболее сложной психологической деятельностью.

Предложения советских исследователей и переводчиков до сих пор активно описываются, анализируются и используются не только в отечественной, но и в зарубежной литературе, а также не теряют своей актуальности при преподавании синхронного перевода.

В это же время во Франции представительницы ESIT (Высшая школа устных и письменных переводчиков при Сорбонне) Д. Селескович и М. Ледерер разработали свою модель перевода, которая до сих пор считается одной из самых влиятельных. Основные постулаты так называемой интерпретативной теории устного перевода, или теории смысла (фр. *théorie interprétative, théorie du sens*) описываются в их совместных работах «*Interpréter pour traduire*» («Интерпретировать, чтобы переводить») [13] и «*Pédagogie raisonnée de l'interprétation*» («Методика преподавания устного перевода с пояснениями») [14]. Французские исследовательницы отталкиваются от идеи, что различия языков не являются препятствием для осуществления перевода. Они справедливо подчёркивают, что в каждом языке имеются свои средства для выражения различных мыслей.

Центральным понятием теории является интерпретация (т.е. понимание и передача смысла сообщения языка оригинала). Переводчиком воспринимается высказывание, он вычленяет его смысл и затем стремится передать его на языке перевода (понятным для аудитории образом). При этом определяющую для синхрониста роль играет именно значение слова или словосочетания в пределах высказывания, а не синтаксис или порядок слов. Таким образом, при переводе синхронный переводчик создаёт новую структуру с сохранением смысла сообщения оригинала [13, с. 105 – 109]. Интерпретация лежит в основе модели, предложенной представительницами французской школы для раскрытия сути синхронного перевода. Как и у советского психолингвиста А.Ф. Ширяева, модель состоит из трёх этапов:

1) выделение смысла в исходном тексте за счёт интерпретации лингвистических особенностей текста и использования внеязыковых знаний;

2) девербализация, сопровождающая рождение смысла;

3) не ограниченное лингвистическими особенностями языка оригинала выражение извлечённого смысла [14, с. 38].

Процесс девербализации отражает основу синхронного перевода, поскольку синхронный переводчик осознает намерения автора, забывает слова и высказывания сообщения оригинала, затем составляет в своей голове конкретный образ и сводит сформулированную автором идею к мысли, не облачённой в языковое выражение. Последний этап синхронного перевода подразумевает полное отхождение переводчиком от синтаксиса и семантики языка оригинала и передачу средствами языка перевода смысла высказывания. Как и многие их современники, французские переводчицы также обратили значительное внимание на важность языковых и неязыковых знаний, памяти, переводческих знаний и ораторского портрета.

Идеи французских переводчиц до сих пор не утратили своей актуальности и влияния и продолжают занимать господствующие позиции при преподавании устного синхронного перевода во многих школах и университетах мира.

Другую психологическую модель синхронного перевода предложила переводчица из Швейцарии Барбара Мозер (впоследствии – Мозер-Мерсер). Статья, в которой описываются основные положения инновационной для того периода модели – «*Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application*» («Синхронный перевод: гипотетическая модель и ее практическое применение»), была опубликована в 1978 году [15]. Разработка модели преследовала сразу несколько целей: профессиональную (осознание комплексного характера синхронного перевода и выделение основных направлений работы) и дидактическую (формирование конкретных навыков при подготовке будущих переводчиков: параллельность слушания и говорения, тренировка кратковременной памяти, перефразирование, прогнозирование, быстрое реагирование).

Предлагаемая исследовательницей модель представляет собой поэтапное укрупнение воспринимаемой и переводимой информации – структурных компонентов (англ. *structural component*) – за счёт постоянного использования тех данных, которые находятся в долговременной памяти, а также цикличности и повторяемости процессов принятия решения. Модель Б. Мозер выглядит следующим образом.

Акустический сигнал (т.е. сообщение на языке оригинала), воспринимаемый синхронистом, попадает в слуховую сенсорную систему (англ. *auditory receptor system*) переводчика и становится объектом последующего анализа и обработки. Синхронист обрабатывает весь объём поступившей информации и пытается установить присутствие или, наоборот, отсутствие акустической формы. Полученные и обработанные данные поступают в доперцептивную слуховую память (англ. *preperceptual auditory storage*) и хранятся там. На данном этапе синхронист задействует фонологические правила из долговременной памяти и осуществляет синтез полученных акустических характеристик в слог, который хранится в синтезированной слуховой памяти (англ. *synthesized auditory memory*). Далее синхронист приступает к преобразованию слогов в слова, используя синтаксические и семантические данные и знания контекста из долговременной памяти.

Обработанные слова (англ. *string of processed words*) поступают на временное хранение в порождённую абстрактную память (англ. *generated abstract memory*), которую можно также назвать кратковременной памятью. Здесь может храниться 7 ± 2 единицы информации различного объёма (так называемое число Миллера) [16]. При этом отмечается, что семь единиц в виде отдельных слов занимают такой же объём памяти, как и семь единиц в форме, например, словосочетаний. Хранящиеся в порождённой абстрактной памяти данные дробятся на более абстрактные единицы, в чем большую помощь снова оказывает содержащаяся в долгосрочной памяти синтаксическая и семантическая информация. Полученные в результате обработки данные могут быть впоследствии использованы для синтаксической и семантической обработки слов, поиска концептуальной базы или активации концептуальных связей.

Последующая обработка информации (для выхода на языке перевода) задействует, как и на предыдущих этапах, те же хранящиеся в долгосрочной памяти механизмы: синтаксическая и семантическая информация, фонологические правила. Слова преобразуются в более крупные единицы – словосочетания, а затем в предложения. При этом переводчик активно выстраивает концепты и концептуальные связи для получения сообщения на языке перевода [15, с. 353 – 356].

При осуществлении синхронного перевода, по мнению автора описанной выше модели, синхронисту может помочь целый ряд инструментов для облегчения обработки поступающей информации. К таким инструментам относится, в частности, знание контекста, данные о котором содержатся в хранилище долговременной памяти. Облегчающую роль играет и механизм вероятностного прогнозирования, описанный Г.В. Черновым, для экономии времени и объёма

порождённой абстрактной памяти. Здесь важны знания синтаксиса, контекста и темы: чем больше и лучше знает переводчик, тем больше и быстрее он может предсказать [15, с. 357 – 360].

В отличие от всех других моделей, Б. Мозер обращает основное внимание на семантическую составляющую перевода. Кроме этого, она предпринимает попытки применить данную модель и в дидактике перевода, предлагая ряд упражнений, релевантных и полезных для подготовки будущих переводчиков. Исследовательница показывает многоканальный характер восприятия, обработки и преобразования информации во время УСП и не ограничивается лишь тремя этапами, а предлагает развёрнутую и подробную схему.

Описанные в данной работе психологические модели до сих пор актуальны в современной науке о переводе. Построение различного рода моделей синхронного перевода (в нашем случае сквозь призму психологии) указывает на его комплексный характер и невозможность полностью раскрыть его суть, ограничившись построением лишь одной модели и изучая лишь одну из составляющих – психологию. Моделирование позволяет нам осуществлять более детальное и глубокое исследование УСП, что поможет провести ряд соответствующих экспериментов и разобраться в особенностях УСП с тем, чтобы усовершенствовать его практику и дидактику (в частности разработать ряд соответствующих упражнений).

Библиографический список

1. Herbert J. *Manuel de l'interprète, comment on devient interprète de conférence.* Genève: Librairie de l'Université Georg, 1952.
2. Ilg G. L'enseignement de l'interprétation à l'Ecole d'interprètes de Genève. *L'Interprète*. 1959; № 14 (1): 4 – 11.
3. Gile D. Conference and simultaneous interpreting. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York; London: Routledge, 2001: 40 – 45.
4. Pöchhacker F. *Introducing Interpreting Studies*. New York; London: Routledge, 2004.
5. Gile D. Évolution de la recherche empirique sur l'interprétation de conférence. *TTR: traduction, terminologie, rédaction.* 1995; Vol. 8, № 1: 201 – 228. Available at: http://www.erudit.org/revue/ttr/1995/v8/n1/037202ar.pdf
6. *Модель*. Философская энциклопедия. Москва, 1964; Т. 3: 481 – 483.
7. Gerver D. The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters. *The Interpreting Studies Reader*. New York; London: Routledge, 2002 (1969): 53 – 66.
8. Gerver D. The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance. *ACTA PSYCHOLOGICA*. 1974; № 38: 159 – 167.
9. Gerver D. A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation. *Meta: Translators' Journal*. 1975; Vol. 20, № 2: 119 – 128. Available at: https://www.erudit.org/revue/meta/1975/v20/n2/002885ar.pdf
10. Чернов Г.В. *Теория и практика синхронного перевода*. Москва: Международные отношения, 1978.
11. Ширяев А.Ф. *Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода*. Москва: Воениздат, 1979.
12. Чернов Г.В. *Основы синхронного перевода.* Москва: Высшая школа, 1987.
13. Seleskovitch D., Lederer M. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier érudition, 2001.
14. Seleskovitch D., Lederer M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition, 1989.
15. Moser B. Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application. *Language and Communication*. New York; London: Plenum Press, 1978: 353 – 368.
16. Miller G.A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. 1956; Vol. 63: 81 – 97.

References

1. Herbert J. *Manuel de l'interprète, comment on devient interprète de conférence.* Genève: Librairie de l'Université Georg, 1952.
2. Ilg G. L'enseignement de l'interprétation à l'Ecole d'interprètes de Genève. *L'Interprète*. 1959; № 14 (1): 4 – 11.
3. Gile D. Conference and simultaneous interpreting. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York; London: Routledge, 2001: 40 – 45.
4. Pöchhacker F. *Introducing Interpreting Studies*. New York; London: Routledge, 2004.
5. Gile D. Évolution de la recherche empirique sur l'interprétation de conférence. *TTR: traduction, terminologie, rédaction.* 1995; Vol. 8, № 1: 201 – 228. Available at: http://www.erudit.org/revue/ttr/1995/v8/n1/037202ar.pdf
6. *Model'*. Filosofskaya `enciklopediya. Moskva, 1964; T. 3: 481 – 483.
7. Gerver D. The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters. *The Interpreting Studies Reader*. New York; London: Routledge, 2002 (1969): 53 – 66.
8. Gerver D. The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance. *ACTA PSYCHOLOGICA*. 1974; № 38: 159 – 167.
9. Gerver D. A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation. *Meta: Translators' Journal*. 1975; Vol. 20, № 2: 119 – 128. Available at: https://www.erudit.org/revue/meta/1975/v20/n2/002885ar.pdf
10. Chernov G.V. *Teoriya i praktika sinhronnogo perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978.
11. Shiryaev A.F. *Sinhronnyj perevod. Deyatel'nost' sinhronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinhronnogo perevoda*. Moskva: Voenizdat, 1979.
12. Chernov G.V. *Osnovy sinhronnogo perevoda.* Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
13. Seleskovitch D., Lederer M. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier érudition, 2001.
14. Seleskovitch D., Lederer M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition, 1989.
15. Moser B. Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application. *Language and Communication*. New York; London: Plenum Press, 1978: 353 – 368.
16. Miller G.A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. 1956; Vol. 63: 81 – 97.

Статья поступила в редакцию 21.07.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00810

***Kuzminova E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: elenk2002@mail.ru*

OSTROG BIBLE OF 1581 AND MOSCOW BIBLE OF 1663: LINGUISTIC ASPECTS OF THE BOOK CORRECTION. The article critically rethinks a number of provisions about the Ostrog Bible of 1581 and the Moscow Bible of 1663, which unreasonably dominated in scientific literature for two centuries. The author refutes the opinion that the work of the Ostrog Bible Commission on the four Gospels consisted only in "careful copying" of the original text of the handwritten Gennady Bible of 1499. It is established that when preparing the Ostrog Bible for publication, the language of the gospel text was subjected to a purposeful book correction at the spelling and grammatical levels. It is proved that the idea of the Moscow Bible as a literal reprint of the Ostrog Bible is not justified. At the Moscow Printing yard, the biblical correction was aimed at bringing the main linguistic parameters of the source text in accordance with the system of norms of the Moscow edition of Meletius Smotritsky's grammar of 1648. It is revealed that in comparison with the new Testament books of the Moscow Bible, the Psalter correction covered a larger set of grammatical positions and thus had a deeper character.

Key words: **church Slavonic language, history of Slavic biblical tradition, book correction, orthographic norm, grammatical norm.**

***Е.А. Кузьминова**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: elenk2002@mail.ru*

ОСТРОЖСКАЯ БИБЛИЯ 1581 Г. И МОСКОВСКАЯ БИБЛИЯ 1663 Г.: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КНИЖНОЙ СПРАВЫ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00224.

В статье подвергается критическому переосмыслению ряд положений об Острожской Библии 1581 г. и Московской Библии 1663 г., господствовавших в науке на протяжении двух столетий. Опровергается мнение о том, что работа острожской библейской комиссии над Четвероевангелием заключалась в «аккуратном копировании» исходного текста Геннадиевской Библии 1499 г. Установлено, что при подготовке Острожской Библии к изданию язык еван-

гельского текста был подвергнут целенаправленной книжной справе на орфографическом и грамматическом уровнях. Доказывается необоснованность представления о Московской Библии как о буквальной перепечатке Острожской Библии. На Московском печатном дворе была осуществлена библейская справа, направленная на приведение лингвистических параметров текста-источника в соответствие с системой норм московского издания грамматики Мелетия Смотрицкого 1648 г. Выявлено, что по сравнению с новозаветными книгами Московской Библии справа Псалтыри охватывала больший набор грамматических позиций и тем самым носила более глубинный характер.

Ключевые слова: **церковнославянский язык, история славянской библейской традиции, книжная справа, орфографическая норма, грамматическая норма.**

1. Филологические аспекты деятельности библейских комиссий, готовивших издания первых полных сводов библейских книг на церковнославянском языке – Острожской Библии 1581 г. «**Библїа сирѣ книгы ветхаго и новаго завѣта по языку словенску**» (Острог, 1581) (далее – **ОБ**) и Московской Библии 1663 г. «**Библїа сирѣчь книги ветхагw и новагw завѣта по языку славенску**» (М.: Печ. двор, 12.XII.1663) (далее – **МБ**), вплоть до настоящего времени были описаны весьма фрагментарно [1 – 5]. Недостаточная изученность лингвистических приемов редакторов **ОБ** и **МБ** и принципов, которыми они руководствовались в своей книжно-языковой деятельности, привела к возникновению ряда необоснованных гипотез, господствующих в науке на протяжении двух последних столетий.

Так, с первой половины XIX в. в славистике бытует устойчивое представление, не подкрепленное анализом конкретного языкового материала, согласно которому при подготовке к изданию **ОБ** объектом книжной справы текста-источника – рукописной Геннадиевской Библии 1499 г. (ГИМ Син. 915) (далее – **ГБ**) – были преимущественно ветхозаветные книги, переведенные для **ГБ** с Вульгаты [5, с. 205 – 206]. Тогда как работа острожской библейской комиссии над Четвероевангелием, представленном в Афонской редакции XIV в., заключалась лишь в «аккуратном копировании» исходного текста **ГБ** [5, с. 214], а текст Четвероевангелия **ОБ** определялся как «почти в точности совпадающий» [6, с. 99] с **ГБ**. Остается, безусловно, доминирующим и высказанное впервые в начале XIX в. Йосефом Добровским [7, с. LII – LIII] мнение о том, что **МБ** является буквальной «перепечаткой», «переизданием» **ОБ** на Московском Печатном дворе [8, с. 71; 9, с. 13 – 14; 10, с. 112; 5, с. 216].

Предваряя критический пересмотр этих положений, подчеркнем, что исследование книжной справы может быть результативным, если оно проводится на основе сплошной выборки материала на всем пространстве текста-источника и текста-преемника. Эксцерпция единичных примеров, подобранных как произвольно – по факту наличия правки, так и целенаправленно – по заданным критериям (определенная грамматическая категория, орфографическая позиция и др.), не может служить основанием ни для выявления общих тенденций справы, ни для установления рабочих принципов справщиков. Очевидно, что в докомпьютерную эпоху именно масштабность полных библейских кодексов препятствовала комплексному анализу книжной справы, осуществленной в Остроге и Москве при их подготовке к изданию. Создание полных электронных версий исследуемых текстов – библейских книг в составе **ГБ**, **ОБ** и **МБ** (**ГБ** – текст-источник → **ОБ** – текст-преемник, **ОБ** – текст-источник → **МБ** – текст-преемник), в которых предельно точно воспроизводятся особенности их графики (включая диакритику), орфографии и пунктуации, позволило выявить весь объем

Таблица 1

	позиция	ГБ			ОБ
и / ї (i, ı)	перед гласными	ї **прїимѣте** [Мф 26:26] **пїаху** [Лк 17:28]	и **прииме́те** [Мк 14:22] **пиа́ху** [Лк 17:27]		ї **прїимѣте** **пїа́ху**
	в союзе **и** перед гласным	ї **ї а҃зъ** [Ин 01:34] **ї ѻ҆дѣасте** [Мф 25:36]	и **и҆ а҃зъ** [Мф 16:18] **и҆ ѻ҆лтаремь** [Мф 23:35]		ї **ї а҃зъ** **ї ѻ҆лтаре́мь**
	перед согласными	и **титла** [Ин 19:19]	ї **тїтла** [Ин 19:20]		и **ти́тла**
ꙗ / ѧ / а	после гласных в соответствии с [ja]	а **непрїа́зни** [Мф 05:37] **чаа́нїа** [Лк 21:26]	ѧ **непрїѧзни** [Ин 17:15] **нечаа́нїа** [Лк 21:26]		а **непрїа́зни** **нечаа́нна**
	после шипящих и ц	а **врача** [Мф 09:12] **послу҆шаю҆ть** [Лк 16:31] **сра҃ца** [Ин 16:06]	ѧ **врача** [Мк 02:17] **послу҆шаю҆ть** [Лк 16:29] **сра҃ѧ** [Лк 16:15]		а **врача послу҆шаю҆** **сра҃ца**
	в начале слова	ꙗ **ꙗдя҆щемь** [Мк 14:24] **ꙗвлена** [Мк 03:12]	ѧ **ѧдя҆щемь** [Мк 14:18] **ѧвлено** [Лк 08:17]		ꙗ **ꙗдя҆щемь** **ꙗвле́но**
ѡ / ѻ / ѳ	после согласных	ѡ **заку҆нъ** [Лк 16:16] **и҆дѡша** [Ин 11:46]	ѻ **зако҆нъ** [Мф 11:13] **и҆дѻша** [Лк 09:11]	ѳ **законъ** [Ин 07:19] **и҆дѳша** [Мф 08:23]	о **зако́нъ** **и҆дѳша**
	в начале слова	ѡ **ѡ҆нъ** [Мф 07:22]	ѻ **ѻ҆нъ** [Лк 20:35]	ѳ **ѳ҆нь** [Ин 06:22]	ѻ **ѻ҆нъ**
	в предлоге/ приставке **о**	ѡ **ѡ҆ о҆у҆чени҃и** [Мф 07:28] **ѡ҆гради** [Мк 12:01]	ѻ **ѻ҆ о҆у҆чени҃и** [Ин 07:17] **ѻ҆гради** [Мф 21:33]		ѻ **ѻ҆ о҆у҆че́ни҃и** **ѻ҆гради**
		ѡ **ꙁеведеѡ҆ва** [Мф 26:37]	ѻ **ꙁеведеѻ҆вь** [Мф 10:02]		ѻ **ꙁеведе́ова**
	в предлоге/ приставке **от**	ѿ **ѿ҆и҆де** [Мф 19:22]	от **ѻ҆тиде** [Лк 24:12]		ѿ **ѿ҆и́де**

внесенной языковой правки и обеспечило получение надежных статистических данных.

2.1. Перед создателями рукописной **ГБ** стояла, прежде всего, задача «простой фиксации наличного актуального текста Священного писания в церковнославянском переводе» [11, с. 43], а не нормализации его языка. В результате язык Геннадиевского свода «разновременных переводов» [10, с. 21] отличает «неровность» [12, с. 31] и «эклектизм» [10, с. 11]. При издании же библейского кодекса в Остроге, в силу особых требований к стандартизации и унификации языка, предъявляемых книгопечатанием, на первый план была выдвинута задача именно *языковой нормализации*.

Филологическая работа членов острожской библейской комиссии была направлена на устранение языковых «ра́зньствїй», по определению Константина Острожского, т.е. немотивированной вариативности. Основной тенденцией внесенных ими исправлений как на графико-орфографическом, так и грамматическом уровнях является «последовательная унификация, ограничивающая заданную в **ГБ** вариативность языковых элементов» [13, с. 32; 14]. Существенно, что унифицирующая справа была проведена на всем пространстве библейского текста, включая Четвероевангелие (**ГБ** – л. 684 – 771; **ОБ** – л. 1 – 56 четвертой фолиации), язык которого был подвергнут множественным исправлениям системного и регулярного характера.

2.2. В результате программной языковой редактуры, отражающей критическое отношение острожцев к лингвистическому поведению писца Четвероевангелия **ГБ**, в **ОБ** были существенно изменены параметры графико-орфографической системы текста-источника. Так, если в **ГБ** по отношению к дублетным буквам (оу / ѹ, ѫ / ѧ / а, и / ї, ѡ / ѻ / о) в большинстве позиций были реализован принцип вариативности, то в **ОБ** действуют строгие правила их дистрибуции. В частности, в евангельском тексте **ГБ** граф оу и лигатура ѹ свободно варьируются в позиции после согласных (с количественным преобладанием оу: оу – 4160, ѹ – 1559). Варьирование оу и ѹ допускается и в остальных позициях: после гласных, в абсолютном начале слова, в предлоге ***у***, однако написания ѹ здесь сравнительно редки (ср.: в абсолютном начале слова оу – 1169, ѹ – 48). Преодолевая вариативность, острожские редакторы вносят исправления, направленные на дистрибуцию оу и ѹ: а) в позиции после согласных устраняют граф, заменяя его лигатурой оу → ѹ: ѿтоудоу → ѿтѹ́дѹ [Мф 04:21], соудѹ → сѹ́дѹ [Мк 03:29], боудоуть → бѹ́дѹ́ть [Ин 12:42]; б) в позиции начала слова, в предлоге ***у*** и после гласных проводят обратную правку ѹ → оу: ѹ̀жасаахѹ сѧ → оу̀жаса́хѹ сѧ [Мк 06:51], ѹ̀ на̂ → оу̀ насъ [Лк 09:13], заѹ̀тра → заоу̀тра [Ин 20:01]. Тем самым в **ОБ** получает воплощение следующее правило распределения графем оу и ѹ: оу – в абсолютном начала слова, в предлоге ***у*** и после гласных, ѹ – в позиции после согласных. Аналогичным образом перераспределены в **ОБ** и дублеты ѫ / ѧ / а, и / ї и ѡ / ѻ / о, см. табл. 1.

Правка, нейтрализующая вариативность, видоизменяет и остальные зоны графико-орфографической системы евангельского текста **ГБ**, особенности которых определялись отражением признаков второго южнославянского влияния. Так, написания с ь после букв твердых согласных, обусловленные следованием южнославянской традиции, встречаются в **ГБ** в три раза чаще, чем написания с ъ, ср.: **-кь, -гь, -хь** – 1029 примеров // **-къ, -гъ, -хъ** – 343: ѿ кни́жникь [Лк 09:22] // ѿ кни́жникъ [Мк 07:01], на́гь [Ин 21:07] // на́гъ [Мф 25:36], жени́хь [Мф 25:10] // жени́хъ [Мф 09:15]. Результатом последовательных исправлений ь → ъ стало утверждение в **ОБ** в качестве единственно нормативного написания с ъ: ѿ кни́жникь → ѿ кни́жникъ [Лк 09:22], кь свѣтоу → къ свѣтѹ [Ин 03:20], на́гь → на́гъ [Ин 21:07], мно́гь → мно́гъ [Мк 03:07], жени́хь → жени́хъ [Мф 25:10], внидохь → внидо́хъ [Лк 07:44]. В отличие от писца **ГБ**, оформляющего корни с рефлексами праславянских сочетаний *tьrt и *tьlt несколькими способами, ср.: *tьrt: рѫ (23) // ор (19) – тр҃жницꙑ [Мф 11:16] // торжницꙑ [Лк 07:32]; *tьlt: лѫ (42) // ол (66) // олѫ (7) // лъ̀ (2) – дла̀жника [Мф 18:24] // должникь [Лк 16:05] // дѡлъ̀жника [Лк 07:41] // вълъ̀хвъ [Мф 02:16], для редакторов **ОБ** предпочтительным оказывается только один из вариантов – ор и лъ соответственно: тръ́жницꙑ → торжницꙑ [Мф 11:16], должникь → длъжникъ [Лк 16:05], дѡлъ̀жника → длъжника [Лк 07:41], вълъ̀хвъ → влъхвъ [Мф 02:16]. Примеры, иллюстрирующие унификацию других написаний, обобщены в табл. 2.

Характер осуществленной правки не дает оснований оценивать ее как «отказ от русизмов в пользу южнославянизмов» [4, с. 100]. Внесенные редакторами **ОБ** исправления свидетельствуют не о безусловном предпочтении «южнославянизмов», а об *избирательном отношении* к ним. Острожские книжники обеспечивают более регулярную по сравнению с **ГБ** реализацию лишь некоторых графико-орфографических признаков второго южнославянского влияния, таких как употребление ѧ в звуковом значении [ja] в позиции после гласных, написание ї в позиции перед гласными, лъ в рефлексе *tьlt, жд в рефлексе *dj, написание ѳ, ѵ, ѱ в заимствованиях. В то же время другие «южнославянизмы», не отвечающие представлениям острожцев о языковой правильности (употребление «омеги» ѡ и «о-широкого» ѻ в позиции после согласных, написание ь после букв твердых согласных, рѣ в рефлексе *tьrt, ѣ в рефлексе *tert и в соответствии с ['a]), полностью устраняются.

2.3. По сравнению со значительной перестройкой графико-орфографической системы, объем справы на грамматическом уровне как на более стабильном был меньше в количественном отношении, однако результаты проведенной коррекции не менее показательны. Острожские редакторы не ограничились *исправлением* допущенных *аграмматизмов* и *устранением* проникших в **ГБ** *локальных вариантов* (восстановив нарушенную в **ГБ** реализацию грамматических категорий в формах вокатива что̀ на́мь и̇̀ тебѣ і҃с назарѧнине → і҃се [Мк 01:24], тьı̀ капернаоу́мь → капернаоу́ме [Лк 10:15], прономинально-вербального и конгруэнтного дуализа что хо́щете да сътворю вама → хо́щета [Мф 20:32], посла два̀ ѿ оученикь своихъ, и̇̀ гла̀ и̇̀дѣте въ гра̀ → и̇̀дѣта [Мк 14:13], простых претеритов азь посла ӥхь въ миръ → послахъ [Ин 17:18], ирѡ́дъ <…> слышаша мно́га ѡ̂ немь → слы́шаше [Лк 23:08], кратких действительных причастий възвративь же сѧ ѿ гроба възвѣстиша всѣ сїа → възвраща́ше [Лк 24:09], жена̀ <...> пришедше приаде к ногама е̂го → прише́дши [Мк 07:25], сравнительной степени е̂же малѣиши е̂ ѿ всѣ̂х сѣменъ → ма́лѣише [Мф 13:32] и заменив локальные формы стандартными, ср. И.п. мн.ч. сущ. м.р. народѣ → народи [Мф 04:25, 09:08], Д.п. ед.ч. м.р. прич. къ звавшомоу → зва́вшемѹ [Лк 14:12], ӥсцѣлѣвшомоу → ӥсцѣлѣвшемѹ [Ин 05:10], презентные форм 3 л. ед. и мн. ч. без **-тъ** никтоже мо́же дѣлати → мо́жетъ [Ин 09:04], словеса же моа̀ не прейдоу → прейдѹ́тъ [Мк 13:31]).

В соответствии с собственными нормативными представлениями они осуществляют стандартизацию языка, сводя свободные варианты языковых единиц к одному. Так, они избавляются от варьирования стяженных и нестяженных форм имперфекта (330 // 503 примеров соответственно) и членных прилагательных и причастий (336 // 130), отказываясь от нестяженных форм в пользу стяженных: творѧше [Ин 05:16] // творѧаше [Мк 06:20] → творѧше, гла̀хѹ [Мф 26:05] // гла̀хѹ [Ин 07:41] → гла̀хѹ, нѣ̂наго [Мф 13:11] // нѣ̂наагo [Мф 18:10] → нѣ̂наго, живыи̇̀хъ [Лк 20:38] // живыихъ [Мк 12:27] → живыхъ, сущимь [Мк 02:26] // сущіимь [Лк 06:04] → сѹ́щимъ, преодолевают разнобой флексий и формообразующих суффиксов в грамматических позициях И. п. мн. ч. существительных м. р. суффиксами **-тель** и **-арь** -є // **-и** (12 // 3): дѣлателе [Лк 20:10] // дѣлатели [Мф 21:35] → дѣлателє, мытаре [Мк 02:15] // мытари [Лк 03:12] → мытарє, И. п. мн. ч. м. р. действительных причастий **-ен** // **-їи** (77 // 18): входѧщеи [Лк 08:16] // въходѧщїи [Лк 11:33] → входѧщѐи, а также в других позициях, см. табл. 3.

Итак, справа евангельского текста в составе **ОБ** носила не текстологический, а ярко выраженный языковой характер. Выработанная острожскими редакторами в ходе справы система норм, ставшая после выхода **ОБ** из печати «моделью-эталоном для языка канонических древнеславянских текстов позднего

Таблица 2

ѣ / є	в рефлексах *tert	ѣ врѣмѧ [Мк 01:15] прѣдамъ [Ин 18:02]	є времѧ [Мф 02:07] предамъ [Мк 14:44]	є времѧ предаи́
ѣ / ѧ	в соответствии с ['a]	ѣ въсѣ̂ко [Лк 04:23]	ѧ въсѧ̂ко [Мф 07:19]	ѧ всѧ̂ко
жд(ж̂)/ж	в рефлексах *dj	жд(ж̂) соужо̂у [Ин 08:16] межо̂у собою [Мф 18:15]	ж соужоу [Ин 05:30] межоу собою [Лк 23:12]	жд(ж̂) сѹ́ждѹ междѹ
ѵ / и	в соответствии с греч. υ	ѵ мѡ̈ѵсеи [Мк 07:10]	и мѡисеи [Ин 06:32]	ѵ мѡ̈ѵсӣи
ѳ / ф	в соответствии с греч. θ	ѳ ѳаддѐи [Мф 10:03]	ф фадьдѐа [Мк 03:18]	ѳ ѳадде́а
ѱ / пс	в соответствии с греч. ψ	ѱ ѱалѡ$^{\text{ш}}$стѣи [Лк 20:42]	пс псалмѣ$^{\text{х}}$ [Лк 24:44]	ѱ ѱалмѣ$^{\text{х}}$

Таблица 3

грамматическая позиция	ГБ			ОБ
Р. п. ед. ч. сущ. с. р. с суф. -ес-, -ен-, -ат-	-є съ нб̃сє [Мк 11:30] времєнє [Лк 23:08] ѻ҃трочатє [Мф 02:20]		-и съ нб̃си҃ [Лк 17:29] времени [Мф 08:29] ѻ҃трочати [Мк 09:24]	-є съ нб̃сє времєнє ѻ҃трочатє
И. п. мн. ч заимств. сущ. м. р. на -ен	-є фарїсєє [Мк 07:03]	-и фарїсеи [Мф12:02]	-иє фарїсеиє [Ин 04:01]	-є фарїсєє
Р. п. мн. ч. (В = Р мн.) сущ. людіе, дѣти	-їй людїй [Мф 13:15] дѣтїй [Лк 18:16]		-еи людеи [Мк 11:32] дѣтеи [Мф 19:14]	-їй людїй дѣтїй
М. п. ед. ч. сущ. с. р. с исходом основы на -ц	-и на лици [Лк 21:35]		-ѣ на лицѣ [Мф 26:39]	-и на лици
2 л. дв. и мн. ч. императива I спр. с основой t	-ѣ- приведѣтє [Мф 17:17]		-и- приведитє [Мк 09:19]	-ѣ- приведѣтє
2 л. дв. и мн. ч. императива II спр.	-и- ви҃дитє [Лк 24:39]		-ѣ- видѣтє [Ин 04:29]	-и- ви҃дитє
имперфект гл. быти	бѣ- бѣхѹ [Ин 12:20]		бѧ- бѧ́хѹ [Мк 02:06]	бѣ- бѣхѹ

периода» [15, с. 262], определила дальнейшую перспективу библейской справы на Московском Печатном дворе.

3.1. Основанием для формирования представления о **МБ** как о буквальном воспроизведении на Московском Печатном дворе Острожского библейского кодекса могло послужить предисловие к **МБ** Епифания Славинецкого, содержащее противоречивые утверждения. С одной стороны, отмечая наличие в исходном тексте **ОБ** требующих исправления ошибок («поро́ка»): «є҆ли́ко во ѡ҆рфографі́и, в сло́зѣ же, и҆ рече́нїи, и҆ сочине́нїи наи҆па́чеже и҆менѣ́хъ, а҆́же всѧ̀ сі̀ѧ трє́бѹєтъ ѡ҆па́снагѡ и҆ прилѣ́жнагѡ сниска́нїѧ ко҆ и҆справле́нію», он подчеркивает, что соответствующая правка при подготовке к изданию **МБ** была проведена: «ѡ҆бра́щеши в҆ нѣ́кїихъ ни҃ѕжне́йшихъ мѣ́стѣхъ, в҆ ни́хъже в҆ перево́дѣ ѿ негѡ́же сі̀ѧ кни́га напеча́тасѧ [т.е. в **ОБ** – Е. К.] а҆́вственое поползнове́нїе, є҆ли́ко во и҆менѣ́хъ, и҆лѝ в҆ рече́нїихъ бы́сть, зде́же и҆спра́влены». С другой стороны, в заключительной части предисловия, ссылаясь на «повелѣ́нїе» царя Алексе Михайловича по «сове́тѹ и҆ бг҃ове́нію пре҃ѡ҃ще́нныѧ митрополи́тѡвъ, и҆ а҆рхіе҃пи́скопѡвъ, и҆ є҆пи́скопѡвъ, и҆ всегѡ̀ ѡ҆ще́ннагѡ сове́ра», указывает, что **МБ** была издана с **ОБ** без существенной правки: «съ гото́вагѡ перево́да, кн҃зѧ кѡнстанти́на ѻ҆стро́зскагѡ печа́ти [т.е. **ОБ** – Е. К.] неи҆змѣ́ннѡ». Представляется, что констатация «неизменности» **МБ** по сравнению с **ОБ**, подкрепленная авторитетом царя и церковных иерархов, вступающая в очевидное противоречие с указанием на проведением библейской справы, была вызвана стремлением Епифания Славинецкого предотвратить негативную реакцию на новый масштабный издательский проект со стороны противников литургической реформы патриарха Никона и усиление нарастающего церковного раскола.

Именно на этот финальный пассаж предисловия, призванный обеспечить «легитимность» издания **МБ**, как правило, и ссылаются исследователи, повторяя идею о том, что в Москве в 1663 г. была «просто перепечатана Острожская Библия» [8, с. 71; 9, с. 13 – 14; 16, с. 217].

3.2. Результаты сопоставительного анализа языковых параметров **ОБ** и **МБ**, проведенного нами на основе сплошной выборки материала из Псалтыри, Евангелия от Марка и Евангелия от Иоанна (**МБ** л. 229 – 251 об., 416 – 423 об., 438 – 448; **ОБ** л. 1 – 29 второй фолиации, л. 17 – 26 об., 44 – 56 четвертой фолиации) позволили установить, что работа никоновских справщиков под руководством Епифания Славинецкого представляла собой не воспроизведение текста-источника, т.е. ОБ, а целенаправленную и систематическую книжную справу [17]. Исследование всего объема регулярных и системных исправлений на орфографическом и грамматическом уровнях однозначно демонстрирует, что осуществленная на Московском Печатном дворе библейская справа имела грамматически мотивированный характер: она была направлена на приведение основных лингвистических параметров текста-источника **ОБ** в соответствие с системой норм московского издания грамматики Мелетия Смотрицкого 1648 г.

Таблица 4

	ОБ → МБ	ГМ
ѫ → ѧ		
язык ‘часть тела’	Й҃ възлюби́ша є҆го ѹ҆́сты своими, и҆ ѧ҆́зыкомъ свои́мъ солгаша̀ ѥ҆мѹ̀ → ѧ҆́зы́комъ [Пс 77:36] коснѹ̀ его въ ѧ҆́зы́къ → ѧ҆́зы́къ [Мк 07:33] разрѣши́ сѧ ѹ҆́за ѧ҆́зыка є҆го → ѧ҆́зы́ка є҆гѡ̀ [Мк 07:35]	ГС → ГМ Свои́ ѥ҆мѹ̀ ѧ҆́зы́къ/ ѥ҆же хо́щетъ гл҃етъ → ѧ҆́зы́къ (л. 203 об., 291) Ѹ҆дє́ржи ѧ҆́зы́къ свои́ ѿ ꙗ҆ꙁ҃/ [Пс. 33, 14] → ѧ҆́зы́къ (л. 221, 310) ГМ ѧ҆, ҆҆ в҆ нача́лѣ т҃окмѡ въ є҆ди́номъ ѿ и҆мє́нъ, и҆дѣ́ же гл҃етсѧ ѹ҆ѿдъ тѣ҆леснѹ́и, ѧ҆́зы́къ; ѧ҆́зыкомь воспою̀ дѣ́ла твоѧ̀. и҆ ѧ҆́зы́къ мо́и҃ поѹ́чи́тъсѧ пра́вдѣ твое́и҃ [Пс. 34, 28] (л. 55) ‖
ѧ → ѫ, ѫ = ѫ		
язык ‘народ’	възмѹ́тъ мѣ́сто и҆ ѧ҆́зы́къ на́шъ → ѫ҆́зы́къ [Ин 11:48] прїи҃до́ша ѫ҆́зы́цы ѹ҆́достоѧ́нїе твое, → ѫ҆́зы́цы [Пс 78:1] ѹ҆ста́нетъ бо҃ ѫ҆́зыкъ на ѫ҆́зыкъ → ѫ҆́зы́къ на ѫ҆́зы́къ [Мк 13:08]	ГМ въ про҃чихъ же предч҃и́нналъ ѫ, въ нача́лѣ пи́шетсѧ. ѫ҆́кѡ, ѫ҆влѧ́юсѧ, ѫ҆влю. ѫ҆́зы́ци ѡ҆кре́стнїи [Иер. 25, 9] (л. 55 об.).
ѥ → є		
мн. ч. сущ.	словє́съ → словє́съ [Ин 14:24] болѣ́знемъ → болѣ́знємъ [Мк 13:08] пѹ́тєхъ → пѹ́тє́хъ [Пс 90:11]	ГС → ГМ словє́съ → словє́съ (л. 5 об., 45 об.) заповѣ́дємъ → заповѣ́дємъ (л. 60, 120 об.) свидѣ́телєхъ → свидѣ́телєхъ (л. 64 об., 125)
ѳ → ѡ		
мн. ч. гл.	плака́хомъ҆ → плака́хѡмъ [Пс 136:1] видѣхо҃ → ви҃дѣ́хѡмъ [Ин 03:11] и҆до́хомъ → и҆до́хѡмъ [Мк 10:28]	ГС → ГМ бы́хомъ → бы́хѡмъ (л. 134 об., 202) творя́хомсѧ → творя́хѡмсѧ (л.151 об., 222 об.)

Таблица 5

	ОБ → МБ	ГМ
є → ѥ		
начало слова	**ѥлéи → ѥлéй** [Пс 140:05] **ѥдúнъ → ѥдúнъ** [Мк 05:22] **ѥсть → ѣсть** [Ин 2:17]	**Прáвило вторóе ѡ̀ є.** **велúкое же ѥ, в̀ нача́лѣ ѝ на концѣ́ рече́нїа полага́ется. ꙗ̀кѡ, ѥ̀диноро́дныи ѥ̂стество́, ѥ̂гда́, ѡ̔множе́нїе спсе́нїе, ѝ про́чаѧ.** (л. 51)
конец слова	**моле́нїѥ → моле́нїѣ** [Пс 105:44] **пребыва́ющеѥ → пребыва́ющеѣ** [Ин 06:27] **сѣ́анноѥ → сѣ́анноѣ** [Мк 04:15]	**ГС → ГМ** **ѥдúно → ѥдúно** (л. 25, 82 об.) **стоя́щеѥ → стоя́щеѣ** (л. 31, 91) **Пя́тоѥ → Пя́тоѣ** (л. 13, 58 об.)
после ї / і в заимствов.	**і҆ерéй → і҆ерéй** [Пс 109:04] **і҆ерéови → і҆ерéови** [Мк 01:44] **і҆ерл҃и́мъ → і҆ерл҃у́мъ** [Ин 02:13]	**ГС → ГМ** **і҆ерéй → і҆ерéй** (л. 66, 126) **і҆ерл҃и́ме → і҆ерл҃и́ме** (л. 223, 312 об.)

Таблица 6

	ОБ → МБ	ГМ
ѡ → ѡ		
предлоги / приставки ***о***, ***об***	**ѡ̀бличи҆ ѡ̀ ни҆ → ѡ̀бличи҆ ѡ̀ ни҆хъ** [Пс 104:14] **ѡ̀ наро́дѣ → ѡ̀ наро́дѣ** [Мк 08:02] **ѡ̀живу́тъ → ѡ̀живу́тъ** [Ин 05:25]	**ГС → ГМ** **ѡ̀бъе҆млетъ → ѡ̀бе́млетъ** (л. 26, 84 об.) **ѡ̀бличи҆ → ѡ̀бличи҆** (л. 214, 302 об.) **ГМ** **а̀ ѡ, та́коже, ꙗ̀кѡ, ѡ, предлогъ. а̀ пи́шетсѧ въ сицевьхъ ѡ̀ ѡ҆а́ннѣ, ѡ̀ григо́рїи, ѡ̀ не́мъ, ѡ̀ глаго́люшемъ, ѝли҆ чре́зъ ѡ̀ѣ́, во глаго́лѣ; ꙗ̀кѡ, ѡ̀блича́ю, еши, етъ** (л. 52 об.)
ѡ → о		
начало слова (не приставка ***о***, ***об***).	**ѡ̄ц҃ы → о҆тцы҆** [Пс 105:06] **ѡ̄ц҃а → о҆ц҃а** [Ин 04:12] **ѡ̄ч҃ьствїе → о҆тéчествїе** [Мк 06:01]	**ГС → ГМ** **ѡ̀бо́егѡ → о҆́боегѡ** (л. 161, 235) **ѡ̀ба́че → о҆ба́че** (л. 221 об., 310 об.)

(М.: Печ. двор, 14.II.1648 [без имени автора]) (далее **ГМ**). Продолжая практику иосифовских справщиков, готовивших московское издание грамматики Мелетия Смотрицкого на основе ее первого издания (**Грамматики Славе́нскиѧ пра́вилное Сѵ́нтаг҃ма**. Евье, 1619 – далее **ГС**), никоновские справщики – редакторы **МБ** – неукоснительно следуют предписаниям **ГМ**.

В частности, они демонстрируют приверженность тому способу реализации принципа антистиха, который был утвержден в **ГМ**, где система использования графико-орфографических оппозиций для разграничения омонимичных форм, разработанная Мелетием Смотрицким, была подвергнута определенной трансформации [18]. В соответствии с правилами **ГМ** редакторы **МБ** вносят правку, в результате которой на орфографическом уровне противопоставляются лексические омонимы **а̀зы́къ** ‘часть тела, орган речи’ // **ꙗ̀зы́къ** ‘народ’; расширяют сферу употребления **ѡ** и **ѥ** в плюральных формах, вводя их в качестве показателей множественности в именные и глагольные формы, которые не являются омонимичными формам единственного числа, примеры см. в таблице 4.

Установка редакторов **МБ** на соблюдение орфографических норм **ГМ** воплощается в изменении позиционного распределения дублетов **є / ѥ** и **о / ѡ**. В **МБ** посредством правки **є → ѥ** использование **ѥ** устанавливается в позициях абсолютного начала слова, конца слова и после **ї / і** в заимствованиях, примеры см. в таблице 5.

Указания **ГМ** соблюдены в **МБ** в исправлениях **о → ѡ** в предлогах и приставках ***о*** и ***об*** и обратных **ѡ → о** в начале слова в корне, примеры см. в табл. 6.

Объектом справы на грамматическом уровне были те формы текста-источника **ОБ**, которые противоречили формам, кодифицированным в **ГМ**, как при тождественности нормативных предписаний **ГМ** и **ГС** (**ГМ=ГС**), так и при их расхождении – в этом случае исправления редакторов **МБ** в точности соответствовали исправлениям, внесенным в парадигмы при подготовке к печати **ГМ** (**ГС → ГМ**). Исправления первого рода затронули флексии действительных причастий в грамматических позициях И. п. мн. ч. м. р. **-еи → -їи** и В. п. мн. ч. м., ж. р. **-аѧ → -ыѧ**, а также формы дательного приименного, которые были заменены формами родительного падежа, см. табл. 7.

Исправлениям, продолжающим языковую практику иосифовских справщиков, были подвергнуты многочисленные формы именного склонения, см. табл. 8.

По сравнению с новозаветными книгами **МБ** справа Псалтыри охватывала больший набор грамматических позиций и тем самым носила более глубинный характер. Помимо тех форм и синтаксических конструкций, которые были подвергнуты правке в тексте Евангелий от Марка и Иоанна, в Псалтыри регулярные и системные исправления, согласующиеся с предписаниями **ГМ**, также были проведены в позициях Р. п. мн. ч. существительных м. р. (**-ъ → -вѡъ**): **посредѣ́ врагъ твои́хъ → посредѣ́ врагѡ́вѣ твои́хъ** [Пс 109:02], **трꙋ́ды҆ пло́ → трꙋ́дѡ҆ плодѡ́въ** [Пс 127:02], **цр҃тво всѣ́хъ вѣ́къ → цр҃тво всѣ́хъ вѣ́кѡ́въ** [Пс 144:13], М. п. ед. ч. существительного **де́нь (-е → -и)**: **въ дне́ → во дни́** [Пс 77:14, 87:02, 90:05, 120:06], В.п. мн.ч. указательного местоимения: **напои́ и҆́хъ → а̀̀** [Пс 77:15], **погꙋби́тъ и҆́хъ → а̀̀** [Пс 93:23], **възненавидѣ́х и҆хъ → а̀̀** [Пс 138:22], **смꙋти́ши и҆х → а̀̀** [Пс 143:06], 2 л. ед.ч. простых претеритов: **в скорби призва́лъ мѧ и҆ ѡ҆избави́ т҃ѧ → призва́лъ мѧ ѥ̀сѝ** [Пс 80:8], **нача́лѣхъ т҃ы г҃и землю о҆́снова → ѡ̀снова́лъ ѥ̀сѝ** [Пс 101:26], **всѧ пꙋ́ти**

Таблица 7

ОБ → МБ	ГМ=ГС
И. п. мн. ч. м. р. прич. **-еи → -їи**	
родѧщеи҆́сѧ → родѧщїи҆́сѧ [Пс 77:6] **ви́дѧщеи҆ → ви́дѧщїи** [Ин 09:40] **слы́шащеи҆ → слы́шащїи** [Мк 04:18]	**бїю́щїи, би́вшїи** (л. 183 об., 185 об.; 264 об., 266)
В.п. мн.ч. м., ж.р. прич. **-аѧ → -ыѧ**	
зна́ющаѧ → зна́ющыѧ [Пс 78:06] **продаю́щаѧ и҆ кꙋпу́ющаѧ → продаю́щыѧ и҆ кꙋпу́ющыѧ** [Мк 11:15] **сѣда́щаѧ → сѣда́щыѧ** [Ин 02:14]	**бїю́щыѧ, би́вшыѧ** (л. 183 об., 185 об.; 264 об., 266 об.)
Д.п. → Р.п. приименной	
пре҆́ лице́мъ вѣ́тръ҃ → вѣ́тра [Пс. 82:14] **о҆ста́вилъ е҆си безако́нїа лю́демъ твои́мъ → лю́дей твои́хъ** [Пс. 84:3] **хра́мъ мл҃твѣ́ → мл҃твы** [Мк 11:17]	**ѡ̀ роди́телномъ со и҆́менемъ. гла҃́, в҃. ѡ̀ двою҆ сꙋ́ществи́телнꙋ҃. пра́вило, ѕ҃. Двою҆ сꙋ́ществи́телнꙋ҃ различны́хъ ве́щїй стека́ющꙋ́сѧ, дрꙋго́е и҆́хъ в҃ роди́телномъ полага́емо быва́ти ѡ̀бы́че;** ꙗ̀кѡ, **о҆тѣ́цъ боу҆дꙋ́щагѡ вѣ́ка** (л. 197 об.; л. 283 об.).

Таблица 8

ОБ → МБ	ГС → ГМ
М. п. мн. ч. сущ. м. и ср. р -ѣхъ → -ѣхъ	
въ вертѣхъ ѩзыщехъ → ѩзыщѣхъ [Мк 13:10] о҃ словесехъ → словесѣхъ [Пс 118:162]	грѣсе^{х}, и҆ грѣсѣхъ → грѣсѣхъ (л. 47 об., 110) словесе́хъ → словесѣхъ (л. 53, 116 об.)
М. п. мн. ч. с.р -ыхъ → -ахъ	
вѣ ср҃цыхъ → вѣ ср҃цахъ [Пс 77: 18; Мк 02:06]	се́рдцихъ → ср҃ца́х҃ (л. 49 об., 112 об.)
Р. п. мн. ч. сущ. м. и ж. р. -ѝи → -е́й	
дше́рѝи → дше́рей [Пс 105:38] ѿ людѝи → ѿ людей [Пс 88:20] дѣтѝи → дѣте́й [Мк 10:14] дн҃ѝи → дне́й [Ин 12:01]	ма́терѝи → ма́терѝй, е́й (л. 61, 121 об.). **ГС=ГМ** па́стырей (л. 63 об., 123 об.)
И. п. ед.ч. сущ. ж. р. -и → -ѧ	
сты́ни → сты́нѧ [Пс 92:6] гордыни → гордыня [Мк 07:22] самарѧныни → самарѧныня [Ин 04:09]	Ѻстыня, и҆ли стыни → стыня (л. 41, 103 об.) гордыня/ и҆ли гордыни → гордыня (л. 41, 104 об.) Самарѧныни → самарѧныня (л. 40 об., 103)
Р. п. ед. ч., И-В. п. мн. сущ. ж. р., В. п. мн. ч. сущ. м. р. ѧ (-а) → -и	
пѹстыня → пѹстыни [Пс 106:35] притчѧ → при́тчи [Мк 04:13] пѣнѧзѧ → пѣнязи [Ин 02:15]	Ѻстыня → стыни (л. 41, 103 об.) врачѧ → врачи (л. 72 об., 131)
И-В.п. мн. сущ. ж.р., В. п. мн. ч. сущ. м. р. на -ц -ѧ → -и	
слѣпцѧ → слѣпцы [Пс 145:8] вдовицѧ → вдовицы [Пс 77:64] птицѧ → птицы [Мк 04:04] ѩгньцѧ → ѩгнцы [Ин 21:15]	пїа́ницы, пїа́ницѧ → пїа́ницы (л. 37 об.–38, 99 об.–100). о҃тцы, и҆ о҃тцѧ → о҃тцы (л. 48, 111 об.)
Д-М. п. ед. ч. сущ. ж. р., М. п. ед. ч. сущ. м. и ср. р. на -ц -и → -ѣ	
на мытници → на мытницѣ [Мк 02:14] рече цр҃ь дв҃ци → девицѣ [Мк 06:22] вѣ ср҃ци → вѣ ср҃цѣ [Пс 93:19]	пїа́ници → пїа́ницѣ (л. 37 об., 100) о҃тци → о҃тцѣ (л. 48, 111)

моѧ провидѣ → провидѣлъ е҆сѝ [Пс 138:3], позна стезѧ моѧ → позна́лъ е҆сѝ [Пс 141:4], в конструкциях с относительными местоимениями и҆же, ѩ҆же, ѣ҆же, падежная форма которых приводится в соответствие с моделью управления глагола придаточного предложения: помани г҃и поноше́нїе раб҃ твоѝ... е҆же поноси́ша вра́зи твои г҃и, е҆же поноси́ша и҆змѣне́нїе хр҃а твоего → и҆мъже... и҆мже [Пс 88:51–52]; да бѹдѹ́тъ ѩ҆ко трава́ на зда́нихъ... ѩ҆же не и҆спо́лни рѹкы́ своеѧ жнѧ → ѣ҆юже [Пс 128:06 – 07], в конструкциях, служащих для выражения целевых отношений, одиночный инфинитив заменяется конструкцией «ѣ҆же + инфинитив», т.е. воспроизводится греческая инфинитивная конструкция с целевым значением «τοῦ + инфинитив»: при҆ѝди спасти насъ → ѣ҆же спасти [Пс 79:03], Распро́стретъ о҆́блакъ в покровъ и́, и҆ о҃гнь просвѣти́ти и́ но́щїю → ѣ҆же просвѣти́ти [Пс 104:39], ѿврати́ о҃чи мои́, не видѣти сѹ́еты → ѣ҆же не ви́дѣти [Пс 118:37].

Факторы, определившие расхождения в объеме справы в Псалтыри и евангельских текстах, требуют дальнейшего изучения. На данном этапе гипотетически можно говорить о двух, наиболее вероятных из них. С одной стороны, это различия лингвистических параметров соответствующих книг в составе **ОБ**. Языковой «эклектизм» [10, с. 11] Геннадиевского кодекса, несмотря на масштабную унифицирующую правку острожских редакторов, так и не был окончательно преодолен в **ОБ**. Так, например, в отличие от Псалтыри, в тексте Евангелий в позиции 2 л. ед. ч. используются исключительно соответствующие требованиям никоновских справщиков и предписаниям **ГМ** и не нуждающиеся в исправлениях перфектные формы, ср. при҆ше́лъ е҆сѝ погѹ́бити насъ; [Мк 01:24], ...и҆́же а҆ще ѿ мене пи́лзевалъ е҆сѝ [Мк 07:11], вѣмъ, ѩ҆ко ѿ бг҃а пришелъ е҆сѝ о҆чи́тель [Ин 03:02], плть бо҃ мѹ́жїи и҆мѣ́ла е҆сѝ [Ин 04:18], възлюбилъ и҆хъ е҆сѝ, ѩ҆коже мене възлюби^{х} е҆сѝ [Ин 17:23]. С другой стороны, Псалтырь, как полагают исследователи, – единственная книга в **МБ**, представленная в редакции самого Епифания Славинецкого [19], иными словами, принципы ее справы могли полностью не совпадать с теми принципами, которыми московские редакторы руководствовались по отношению к остальным ветхо- и новозаветным книгам. В частности, в Евангелиях **МБ** сохраняются все формы В. п. мн. ч. местоимения и҆хъ, омонимичные формам род. п., ср. оу҃чаше и҆хъ → оу҃ча́ше и҆хъ [Мк 04:02], о҆брѣ́тте и҆хъ → wбрѣ́тте и҆хъ [Мк 14:40], и҆зго́нитъ и҆хъ → и҆згна́нитъ и҆хъ [Ин 10:03], и҆сцѣлю и^{х} → и҆сцѣлю и҆хъ [Ин 12:40], тогда как в Псалтыри они устраняются.

Среди других первоочередных задач, требующих решения в рамках проекта изучения филологических аспектов деятельности библейских комиссий в Остроге и Москве, необходимо выделить следующие. (1) Исследование направлений справы Псалтыри в составе **ОБ**. Нуждается в верификации устоявшееся в литературе мнение, согласно которому работа острожских справщиков над Псалтырью, представленной в тексте-источнике **ГБ** в кирилло-мефодиевском переводе, сводилась, как и в случае Четвероевангелия, к «аккуратному копированию». (2) Определение степени и характера грамматических и графико-орфографических исправлений в других ветхозаветных книгах **МБ**. Сопоставление по данным параметрам разных книг в составе **МБ** позволит получить представление о ходе работы никоновских справщиков над библейским кодексом в целом, о процессе формирования и утверждения лингвистических критериев, которыми они руководствовались. (3) Выявление соотношения в лингвистическом аспекте **МБ** и последующего опыта библейской справы под руководством Епифания Славинецкого, реализованного в переводе Нового Завета 1673 – 1674 гг.

Библиографический список

1. Булич С.К. *Церковнославянские элементы в современном литературном и народном русском языке*. Санкт-Петербург, 1893.
2. Freidhof G. *Vergleichende sprachliche Studien zur Gennadius-Bible (1499) und Ostroger Bible (1580/1581).* Frankfurt-an-Main, 1972.
3. Жуковская Л.П. Некоторые замечания об орфографии Острожской Библии. *Федоровские чтения 1981*. Москва: Наука, 1985: 103 – 109.
4. Копреева Т.Н. Иван Федоров, Острожская Библия и новгородский кружок книжников конца XV в. *Федоровские чтения 1981*. Москва: Наука, 1985: 96 – 102.
5. Алексеев А.А. *Текстология славянской Библии.* Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1999.
6. Рижский М.И. *История переводов Библии в России.* Новосибирск: Наука, 1978.
7. Dobrovsky J. *Institutiones linguae slavicae dialecti veteris.*Vindobonae, 1822.
8. Астафьев Н. *Опыт истории Библии в России.* Санкт-Петербург, 1889.
9. Чистович И.А. *История перевода Библии на русский язык.* Санкт-Петербург, 1899.
10. Евсеев И.Е. *Очерки по истории славянского перевода Библии.* Петроград, 1916.
11. Иннокентий (Павлов). Геннадиевская Библия 1499 г. как синтез библейских традиций. *Библия в духовной жизни, истории и культуре России и православного славянского мира.* Москва, 2001: 11 – 22.

12. Фостер П.М. Архаизация Геннадиевской Библии – возвращение к классической норме. *Библия в духовной жизни, истории и культуре России и православного славянского мира.* Москва, 2001: 31 – 49.
13. Кузьминова Е.А. Острожская Библия: направления книжной справы новозаветных книг. *Слово. Грамматика. Речь.* 2004; Выпуск 6: 30 – 35.
14. Кузьминова Е.А. Острожская Библия. *Православная энциклопедия.* Москва, 2019; Т. LIII: 477 – 479.
15. Толстой Н.Т. Взаимоотношение локальных типов древнеславянского литературного языка позднего периода (вторая половина XVI – XVII вв.). *Славянское языкознание.* V Международный съезд славистов. Доклады советской делегации. Москва, 1963: 230– 272.
16. Цуркан Р.К. *Славянский перевод Библии: происхождение, история текста, важнейшие издания.* Санкт-Петербург: КОЛО, 2001.
17. Кузьминова Е.А. Грамматика 1648 г. как регулятор библейской книжной справы второй половины XVII в. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2017; № 5: 21 – 46.
18. Кузьминова Е.А. Принцип антистиха в славянской грамматической традиции. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2011; № 5: 36 – 55.
19. Пичхадзе А.А. Библия: IV. Переводы библии на древние языки: Церковнославянский. *Православная энциклопедия.* Москва, 2002; Т. VI: 139 – 147.

References

1. Bulich S.K. *Cerkovnoslavyanskie `elementy v sovremennom literaturnom i narodnom russkom yazyke.* Sankt-Peterburg, 1893.
2. Freidhof G. *Vergleichende sprachliche Studien zur Gennadius-Bible (1499) und Ostroger Bible (1580/1581).* Frankfurt-an-Main, 1972.
3. Zhukovskaya L.P. Nekotorye zamechaniya ob orfografii Ostrozhskoj Biblii. *Fedorovskie chteniya 1981.* Moskva: Nauka, 1985: 103 – 109.
4. Kopreeva T.N. Ivan Fedorov, Ostrozhskaya Bibliya i novgorodskij kruzhok knizhnikov konca XV v. *Fedorovskie chteniya 1981.* Moskva: Nauka, 1985: 96 – 102.
5. Alekseev A.A. *Tekstologiya slavyanskoj Biblii.* Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 1999.
6. Rizhskij M.I. *Istoriya perevodov Biblii v Rossii.* Novosibirsk: Nauka, 1978.
7. Dobrovsky J. *Institutiones linguae slavicae dialecti veteris.*Vindobonae, 1822.
8. Astaf'ev N. *Opyt istorii Biblii v Rossii.* Sankt-Peterburg, 1889.
9. Chistovich I.A. *Istoriya perevoda Biblii na russkij yazyk.* Sankt-Peterburg, 1899.
10. Evseev I.E. *Ocherki po istorii slavyanskogo perevoda Biblii.* Petrograd, 1916.
11. Innokentij (Pavlov). Gennadievskaya Bibliya 1499 g. kak sintez biblejskih tradicij. *Bibliya v duhovnoj zhizni, istorii i kul'ture Rossii i pravoslavnogo slavyanskogo mira.* Moskva, 2001: 11 – 22.
12. Foster P.M. Arhaizaciya Gennadievskoj Biblii – vozvraschenie k klassicheskoj norme. *Bibliya v duhovnoj zhizni, istorii i kul'ture Rossii i pravoslavnogo slavyanskogo mira.* Moskva, 2001: 31 – 49.
13. Kuz'minova E.A. Ostrozhskaya Bibliya: napravleniya knizhnoj spravy novozavetnyh knig. *Slovo. Grammatika. Rech'.* 2004; Vypusk 6: 30 – 35.
14. Kuz'minova E.A. Ostrozhskaya Bibliya. *Pravoslavnaya `enciklopediya.* Moskva, 2019; T. LIII: 477 – 479.
15. Tolstoj N.T. Vzaimootnoshenie lokal'nyh tipov drevneslavyanskogo literaturnogo yazyka pozdnego perioda (vtoraya polovina XVI – XVII vv.). *Slavyanskoe yazykoznanie.* V Mezhdunarodnyj s`ezd slavistov. Doklady sovetskoj delegacii. Moskva, 1963: 230- 272.
16. Curkan R.K. *Slavyanskij perevod Biblii: proishozhdenie, istoriya teksta, vazhnejshie izdaniya.* Sankt-Peterburg: KOLO, 2001.
17. Kuz'minova E.A. Grammatika 1648 g. kak regulyator biblejskoj knizhnoj spravy vtoroj poloviny XVII v. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2017; № 5: 21 – 46.
18. Kuz'minova E.A. Princip antistiha v slavyanskoj grammaticheskoj tradicii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2011; № 5: 36 – 55.
19. Pichhadze A.A. Bibliya: IV. Perevody biblii na drevnie yazyki: Cerkovnoslavyanskij. *Pravoslavnaya `enciklopediya.* Moskva, 2002; T. VI: 139 – 147.

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 8; 81.25 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00811

***Li Yimo**, postgraduate, MSU-PPI University in Shenzhen (Shenzhen, China); Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: liyimo@mail.ru*

LEXICOGRAPHIC PECULIARITIES OF RUSSIAN ZOOSEMISMS AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE. The article is dedicated to the analysis of the lexicographic peculiarities of Russian zoosemisms against the background of the Chinese language. The material is based on the content of two explanatory dictionaries of the Russian language: "Russian Semantic Dictionary", "Dictionary of Offensive Words" by L.V. Dulichenko and two explanatory dictionaries of the Chinese language: "Large Dictionary of the Chinese Language", "Modern Dictionary of the Chinese Language". The purpose of the article is to identify the peculiarities of Russian zoosemisms based on the characteristic feature, assessment and stylistic coloring against the background of the Chinese language. At the same time, the author considers the connections of lexicology with associations of different cultures. The article concludes that Russian zoosemism is not characterized to the transfer of the cultural component through a description of the political state. Differences in biological sex, characteristic of motivating their zoonyms, in Russian zoosemisms can be transformed into different characterizing values. This feature is not peculiar to the Chinese language. At the same time, zoosemism with a negative rating occupy a significant place in Russian lexicography. Zoosemisms in the dictionaries of Russian language are accompanied by a variety of stylistic labels.

Key words: **lexicography, zoosemisms, Russian explanatory dictionaries, Chinese explanatory dictionaries, characteristic feature, assessment, stylistic labels.**

***Ли Имо**, аспирант, университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: liyimo@mail.ru*

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ЗООСЕМИЗМОВ НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

Статья посвящена анализу лексикографических особенностей русских зоосемизмов на фоне китайского языка. Материал основан на содержании двух толковых словарей русского языка – «Русского семантического словаря», «Словаря обидных слова» Л.В. Дуличенко, а также двух толковых словарей китайского языка – «Большого словаря китайского языка», «Современного словаря китайского языка». Цель статьи – выявить особенности русских зоосемизмов по характеризующему признаку, оценочности и стилистической окраске на фоне китайского языка. В то же время автор рассматривает связи лексикологии с ассоциациями разных культур. В статье делается вывод о том, что русским зоосемизмам не свойственна передача культурного компонента через описание политического состояния. Различия по биологическому полу, свойственные мотивирующим их зоонимам, у русских зоосемизмов могут трансформироваться в разные характеризующие значения. Данная особенность не свойственна китайскому языку. При этом зоосемизмы с отрицательной оценкой занимают значительное место в русской лексикографии. Зоосемизмы в словарях русского языка сопровождаются разнообразными стилистическими пометами.

Ключевые слова: **лексикография, зоосемизмы, русские толковые словари, китайские толковые словари, характеризующие значения, оценочность, стилистические пометы.**

Зоосемизм – это вторичные названия лиц (метафоры), мотивированные названиями животных (зоонимами). «Получая заряд эмоциональности и образности», зоосемизмы «становятся широко употребительными как в повседневном общении людей, так и в литературе...» [1, с. 260].

Зоосемизмы представляют собой одну из самых регулярных моделей метафорической номинации [2; 3]. Характеризующие свойства зоосемизмов отражают своеобразие представлений о мире того или иного народа, что обусловливает научный интерес к их изучению в сопоставительном плане. В лингвистике

рассматриваются процессы метафоризации в русском языке в сравнении с английским, немецким, французским языками. В неродственных языках, таких как русский и китайский, эти традиционные лингвокультурные специфические черты отражены в зоосемизмах особенно отчётливо.

Толковые словари фиксируют состояние лексики и отражают научные достижения лексикографии данного народа. В этой связи нам представляется необходимым изучить особенности русских зоосемизимов в сопоставительном плане с китайским зоосемизмами.

Русские зоосемизмы в наиболее полном объёме и составе представлены в «Русском семантическом словаре» и «Словаре обидных слов» Л.В. Дуличенко, отражающих основные принципы их лексикографического описания. Методом сплошной выборки материала в двух русских изданиях нами выявлено 162 зоосемизма.

Расхождения между двумя русскими словарями в составе лексического подкласса зоосемизмов отчасти связаны с лексикографическими принципами базовых словарей, отчасти отражают субъективность лексикографических решений при описании переносных значений. Этот факт выявляет сферу недостаточной изученности рассматриваемого феномена.

Отталкиваясь от состава русского зоосемического материала, мы выявили китайские зоосемизмы, мотивированные теми же зоонимами. На основе «Большого словаря китайского языка» и «Современного словаря китайского языка» были обнаружены 24 китайских соответствий со значением ‘признак человека’.

«Большой словарь китайского языка» состоит из 12 томов, включает в себя более 370 тысяч словарных статей. В связи с тем, что во время создания словаря классификация грамматических единиц китайского языка не была однозначно воспринята научным сообществом, в нём не зафиксированы грамматические или стилистические пометы [4, с. 28]. В 90-х гг. XX в. на основе «Большого словаря китайского языка» ученые создали «Словарь современного китайского языка». В нём 65 тысяч слов, слова и их значения регулярно обновляются, имеют специальные пометы [там же]. Эти два словаря в основном и показывают состояние современной китайской лексикологии.

Мы анализируем эквивалентность русских и китайских зоосемизмов в трёх аспектах: характеризующий признак человека, оценочность и стилистические пометы. Анализ эквивалентности зоосемизмов в русских и китайских словарях выявил, что из 24 общих зоосемизмов имеются лексемы с высокой степенью эквивалентности; средней и низкойтстепенью эквивалентности.

1. Высокая степень эквивалентности.

Зоосемизмы *барбос, животное, крыса, лиса, птица, свинья, скотина, собака, хамелеон, хищник* имеют совпадающие или частично совпадающие признаки и оценочность в русских и китайских словарях.

Зоосемизм *свинья* в русских словарях: *перен*. ‘Человек, который ведёт себя скверно, подло, по-свински’ (*разг., также груб. бран.*) [5, с. 119]; *Свинья*: ‘О грязном, неопрятном человеке, неряхе’ (*разг.*); ‘О человеке невежественном, некультурном, грубом и неблагодарном’ (*разг.*) [6, с. 169]. В китайском словаре: *досл. перен*. ‘бранное слово, см. ‘*свинья и собака*’, человек подлый и низкий’ [7, с. 6526].

Признак и оценочность частично совпадают в русских и китайских словарях. Общее заключается в том, что зоосемизм *свинья* характеризует человека с признаком ‘подлый’ и выражает отрицательную оценку. Разница состоит в том, что русский зоосемизм *свинья* не только отражают внутреннюю характеристику (‘подлый, невежественный, некультурный’), но и внешний (‘грязный, неопрятный’) и поведение человека (‘ведёт себя по-свински’). Следовательно, сфера значения зоосемизма *свинья* в русском языке шире, оценочные пометы полнее.

Зоосемизм *собака* в русских словарях: *ж. перен.* ‘Злой и грубый человек’ (*прост. презр., также груб. бран.*) [5, с. 117]; *Собака*: *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О скверном, подлом человеке’ (*прост., бран.*) [6, с. 178]. В китайском словаре: *досл. перен*. ‘Злой; бранное слово, наплевать в глаза кому’ (*прил.*); ‘В древности: скромное обращение к себе или презрительное обращение к другому’ [7, с. 6491].

Сходство в том, что они характеризуют ‘злого’ человека, выражая отрицательную оценку. Но у русского зоосемизма *собака* категории значения шире и богаче. Семы ‘жестокий’ и ‘грубой’ содержат тонкую внутреннюю характеристику человека которые отсутствуют в китайском языке. При этом у них общие оценочные пометы ‘*бран., презр.*’ Различие заключается в стилистической окраске: в русском языке зоосемизм *собака* – просторечие, в китайском языке – скромное обращение к себе. Это демонстрирует особенности разных культур.

В процессе метафоризации китайский зоосемизм может менять свою принадлежность к части речи. В данном примере китайский зоосемизм *собака* со значением *досл.* ‘пренебрежительно смотреть’. Это толкование для прилагательного (то есть *собачий*) обычно сочетается с человеком (например: ‘狗老板’ *досл.*: ‘собачий начальник’). С русскими зоосемизмами этого не происходит. Например, лексема собака не меняет своей частеречной принадлежности и стилистически маркирована как сниженная.

Зоосемизм *животное* в русских словарях: *м. перен.* ‘Человек с примитивными инстинктами, грубый и неразвитый’ (*разг. презр., также бран.*) [5, с. 118]; *Животное*: *ср.*; *в знач. сущ.* ‘О человеке грубом, с низменными инстинктами и т.п.’ (*разг.*) [6, с. 56]. В китайских словарях: *досл. перен*. ‘Невоспитанный, ведёт себя как животное’ [7, с. 10937; 8, с. 197].

Общее в том, что значение зоосемизм *животное* в двух языках одинаковое, рассматривается как бранное слово. Различие в том, что в русских словарях отрицательная оценка представлена более подробно (*бран.*, *презр.*). При этом в отличие от китайского, русский зоосемизм *животное* стилистически маркирован как *сниженный*.

Зоосемизм *крыса* в русских словарях: *ж.* употр. по отношению к мужскому полу. ‘О человеке, род занятий которого расценивается как что-то мелкое, ничтожное’ (*разг., пренебр.*) [6, с. 87]. В китайском словаре отражается как синоним ‘鼠辈’ *досл.*: *перен*. ‘мелкий, ничтожный человек’ [7, с. 11780; 8, с. 1215].

Общие признаки заключаются в характеристике ‘мелкий и ничтожный’ и наличие негативной оценки. Особенность в том, что китайский зоосемизм представлен как бранное слово, а русский зоосемизм *крыса* выражает более мягкую эмоцию (*пренебр.*). При этом русским зоосемизмом стилистически маркирован как сниженный.

Зоосемизм *лиса* / *лисица* в русских словарях: *ж. перен*. ‘Хитрый и льстивый человек’ (*разг.*) [5, с. 111]. *Лиса* / *Лисица*: *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О хитром, льстивом человеке’ [6, с. 93]. В китайском словаре: *досл. перен*. ‘Хитрый и коварный’ [7, с. 6489]; *Лиса* / *Лисица досл*. ‘хитрый и недоверчивый’ [8, с. 549].

Зоосемизм *лиса / лисица* имеет общий признак ‘хитрый’, показывающий внутреннюю характеристику человека с отрицательной оценкой. Различия в том, что признак русского зоосемизма *лиса / лисица* связывается с ассоциацией русского народа. А признак китайского зоосемизма связывается с признаками его омонимичного зоонима. Зооним *лиса / лисица досл.*: ‘Животное с хитрым, недоверчивым характером’ [8, с. 549]. В отличие от китайского зоосемизма, русский зоосемизм стилистически маркирован как сниженный.

Зоосемизм *птица* в русском словаре: *ж.* ‘Важный или непонятный, неизвестный человек’ (*разг.*) [5, с. 68]. *Птица*: *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О человеке, претендующем на особое положение среди других ’(*разг., ирон.*) [6, с. 153]. В китайском словаре: *досл.* ‘Пренебрежительное обращение к человеку’ (*бран.*); ‘Человек, который болтает лишнего’ (*бран.*) [7, с. 17832].

Зоосемизм *птица* в двух языках частично совпадает по значению и оценочности. Общие в том, что они содержат признак, указывающий на низкий социальный статус человека, характеризуют ‘непонятного, неизвестного человек’, выражают отрицательную оценку.

Различие в том, что русский зоосемизм *птица* обозначает также высокий социальный статус человека (‘важный человек’) с нейтральной оценкой. Китайский зоосемизм *птица* характеризует поведение человека (‘болтает лишнего’) с отрицательной оценкой. По поводу оценочной пометы: в отличие от русского зоосемизма *птица* (*ирон.*), китайский зоосемизм выражает более сильную негативную эмоцию (*бран.* и *презр.*). При этом русский зоосемизм *птица* стилистически маркирован как сниженный.

Зоосемизм *барбос*. В русском словаре: ‘О злом, грубом человеке’ [6, с. 17]. В китайском словаре: *досл. перен.* ‘Холоп, раб у злых людей’ (*бран.*) [7, с. 10784]; ‘В древности: тип людей, которые работают дворецкими’ [8, с. 728].

Зоосемизм *барбос* в двух языках частично совпадает по значению и оценочности. У них общий характеризующий внутренний признак человека (‘злой’). Особенность русских зоосемизмов *барбос* в том, что имеет сему ‘грубый’. Выражение эмоции не так сильно, как в китайском языке (*бран.*).

В отличие от русского, китайский зоосемизм *барбос* характеризует тип людей (‘холоп у злых людей’) и их работу (‘дворецкий’). Выражается не только особенность социального состояния Китая того времени, но и отрицательное отношение китайского народа к политиканам. При этом является устаревшим.

Зоосемизм *скотина* в русских словарях: *м.* и *ж. перен.* ‘Грубый и подлый человек, негодяй’ (*прост., презр., также груб., бран.*) [5, с. 119]. *Скотина*: *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О грубом, низком, подлом человеке’ (*прост., презр., бран.*) [6, с. 175]. В китайских словарях: *досл. перен*. ‘Невоспитанный и грубый человек’ [7, с. 1589; 8, с. 1059].

Зоосемизм *скотина* в двух языках частично совпадает по значению. У него общая лексема – ‘грубый’, содержащая внутренний признак человека. Отличается от китайского русский зоосемизм тем, что указывает и на низкий социальный статус.

Оба они с отрицательными оценками. Но русский зоосемизм *скотина* выражает эмоцию сильнее (‘*бран., презр., груб.*’), отражая разную степень интенсивности. При этом стилистически маркирован как сниженный.

Зоосемизм *хамелеон* в русских словарях: *м. перен*. ‘Человек, который, беспринципно приспосабливаясь к обстановке, легко меняет своё поведение, взгляды, симпатии’ (*неодобр.*) [5, с. 112]. *Хамелеон*: *м.* ‘Человек, который часто меняет своё мнение, взгляды, симпатии применительно к обстановке или в угоду кому-л.’ [6, с. 214]. В китайских словарях: *досл. перен*. ‘Изменчивый, маскировочный в политической области’ [7, с. 6983; 8, с. 80].

Зоосемизм *хамелеон* в двух языках частично совпадает по значению, оценочности. Общее в том, что признак зоосемизма *хамелеон* связывается с поведениями омонимичных зоонимов – ‘быстро приспосабливающий свою окраску к цветовым изменениям окружающей среды’ [7, с. 445; 8, с. 214]. Оба они с отрицательными оценками.

Но они характеризуют человека в разных аспектах. Русские зоосемизм *хамелеон* выражает поведение человека – ‘легко меняет своё поведение, взгляды,

симпатии'. Китайский зоосемизм выражает внутреннюю характеристику политикана – 'изменчивый, маскировочный'.

Зоосемизм *хищник* в русских словарях: *м. перен.* 'Человек, который наживается на ограблении, разорении других [5, с. 117]. *Хищник*: *м.* 1. 'Тот, кто наживается, обогащается на разорении, ограблении, эксплуатации кого-л.' 2. 'Тот, кто с целью наживы пользуется средствами, ведущими к истощению природных богатств, к истреблению промысловых зверей, рыб и т. п.' 3. Похититель, вор (*устар.*) [6, с. 216]. В китайских словарях: *досл. перен.* 'Бессовестный, презренный, бесчеловечный' [7, с. 14382].

Зоосемизм *хищник* в двух языках частично совпадает по значению и оценочности. Толкование русского зоосемизм подробно характеризует поведение человека – 'наживается на ограблении других'. При этом выражает более сильной отрицательной окраской '*бран.*'. Китайский зоосемизм *хищник* характеризует внутренний признак человека – 'бессовестный, бесчеловечный'.

2. Средняя степень эквивалентности.

Зоосемизм *ласточка, лис, медведь, пёс, порося, тигрица* в двух языках имеют разные значения и стилистические пометы, частично совпадающие в оценочных пометах.

Зоосемизм *ласточка*: *ж. перен.* 'Ласковое обращение к ребёнку, к женщине; вообще упоминание о том, кто дорог, близок, кому сочувствуют' (*разг.*) [5, с. 349]. В китайском словаре: *досл. перен.* 'У девушек хорошая фигура, лёгкая девушка' [7, с. 9885].

Зоосемизм *ласточка* в двух языках выражают положительную оценку. Русский зоосемизм *ласточка* характеризует таких людей, которых в человеческом мире считают слабым индивидом (ребёнок и женщина). Соответственно, мотивирующий его зооним – 'является маленьким, слабым животным, которого человек хочет охранять'. Поэтому русский зоосемизм *ласточка* тесно связывается с социальным положением омонимичного зоонима. При этом стилистически маркирован как сниженный.

Китайский зоосемизм *ласточка* связывается с образом жизни омонимичного зоонима – 'весна летает на севере, зимой летает на юге' [8, с. 1514]. Характеризует стройную девушку. Данные различия показывает концептуальную особенность двух наций.

Зоосемизм *лис* в русском словаре: *м.* 'Хитрец, лиса, лисица' [5, с. 111]. В китайском словаре: *досл.* 'Развратный и похотливый; в древности пользуется как метонимия, ироничное обращение к развратным государю или чиновнику' [7, с. 16170].

Зоосемизм *лис* в двух языках выражает отрицательную оценку. В русском словаре зоосемизмы *лис, лиса* и *лисица* рассматриваются как синонимы, имеющие значение 'хитрец'. В китайском словаре зоосемизмы *лис* ('развратный и похотливый') и лиса ('хитрый и коварный') толкуются по-разному. Но слово *лис* существует только как устаревшее выражение и в «Современном словаре китайского языка» уже не зафиксировано.

Различие в том, что русский зоосемизм характеризует внутренний признак человека – 'хитрый' и связывается ассоциативно с русской сказкой. А признак китайского зоосемизма связывается с полом (муж.) его омонимичного зоонима – 'развратный' и 'похотливый'. Китайским зоосемизмом *лис* в древности специально характеризовали государя и чиновника, выражая ироническую оценку.

Зоосемизм *медведь*: *м. перен.* 'Неуклюжий, неловкий и невоспитанный человек' (*разг.*) [5, с. 105]. *Медведь*: м. 1. 'О крупном, сильном, но грузном и неуклюжем, неловком человеке'. 2. 'О невоспитанном человеке' [6, с. 101]. В китайском словаре: *досл.* 'Слабый, немощный, бездарный человек' (*прил.*) [7, с. 9827].

Зоосемизм *медведь* в двух языках выражают отрицательную оценку и без оценочных помет. Различие в том, что русский зоосемизм характеризует внутренние ('невоспитанный') и внешние ('крупный, но неуклюжий') признаки человека. Китайский зоосемизм указывает только на внутренние признаки ('слабый, бездарный'). При этом в процессе метафоризации китайский зоосемизм *медведь* изменяет свою частеречную принадлежность (*прил.*) в отличие от русского зоосемизма.

Зоосемизм *пёс* в русских словарях: *м. перен.* 'Человек, способный на низкие поступки, дела' (*презр., также бран.*) [5, с. 119]. *Пёс*: *м.* 'О человеке, вызывающем презрение, негодование своими поступками' (*прост., бран.*) [6, с. 130]. В китайском словаре: *досл. перен.* 'Соучастник преступления' [7, с. 13587; 8, с. 1747]; 'Скромное обращение к себе' [7, с. 13587].

Зоосемизм *пёс* в двух языках выражают отрицательную оценку и сильную эмоциональность (*бран.*). Различие в том, что русский зоосемизм характеризует поведение человека. Действующее лицо может быть не только 'соучастником', но и главным преступником. В отличие от этого китайский зоосемизм *пёс* показывает тип людей ('соучастник').

При этом русский зоосемизм *пёс* пользуется как просторечие. Китайский зоосемизм является 'скромным обращением к себе'. Такая стилистическая окраска связывается с учением Конфуция и характерна для китайского народа.

Зоосемизм *порося* в русском словаре: *ср.* 'О неряшливом, неаккуратном человеке, чаще о ребёнке' (*прост.*) [6, с. 140]. В китайском словаре: *досл.* 'В древности: используют в корыстных целях на непомерно тяжёлой работе'; 'Политикан, жадный на деньги' [7, с. 14004].

Зоосемизм *порося* в двух языках выражают отрицательную оценку. Различие в том, что русский зоосемизм является просторечием и характеризует внешний признак человека – 'неряшливый, неаккуратный'. Китайский зоосемизм является устаревшим выражением, характеризует поведение людей – 'используют в корыстных целях'. При этом отражает особенность того времени. Также выражает сильную эмоцию (*бран.*) по отношению к 'жадному политикану'.

Зоосемизм *тигрица* в русском словаре: *ж.* 'Об агрессивной, злой и жестокой женщине' (*разг.*) [6, с. 194]. В китайском словаре: *досл. перен.* 'Грубый, свирепый' [8, с. 927].

Зоосемизм *тигрица* в двух языках выражает отрицательную оценку, не имеет оценочных помет и характеризует внутренние признаки человека. В отличие от китайского у русского зоосемизма *тигрица* значение шире – 'агрессивный, злой, жестокий'. При этом употребляется в разговорной речи. А китайский зоосемизм *тигрица* зафиксирован только в «Современном словаре китайского языка» как новое слово, которое отсутствует в «Большом словаре китайского языка».

3. Низкая степень эквивалентности.

Зоосемизмы *бык, дракон, змея, лошадь, обезьяна, овца, орёл, попугай* не совпадают по значению, оценочности и стилистической помете в русских и китайских словарях. Даже противоречать друг друга.

Зоосемизм *бык* в русском словаре: *м.* 'О грубом, жестоком и упрямом, обладающем большой силой и крепким здоровьем человеке' [6, с. 27]. В китайских словарях: *досл. перен.* 'Упорный, навязчивый; используют в тяжёлой работе' [7, с. 8208]; 'Упорный, навязчивый' (*прил.*); 'Высокомерный, способный' (*прил.*) [8, с. 959].

Зоосемизм *бык* в русском словаре характеризует внутренние ('грубый' и 'жестокий', 'упрямый') и внешние признаки ('крепкий' и 'сильный') человека, которые не связываются с признаками его омонимичного зоонима. Выражают отрицательную оценку.

Китайский зоосемизм *бык* в двух китайских словарях имеет разные значения. Мы уже сказали, что «Современный словарь китайского языка» является обновленным и сокращённым вариантом «Большого словаря китайского языка». В нем отражается процесс развития зоосемизма в китайском языке.

Обо они характеризует внутренние признаки человека – 'навязчивый', связывающийся с характеристиками зоонима *бык* – 'упрямый' [8, с. 959]. В «Большом словаре китайского языка» дается переносное значение, характеризующее поведение человека – 'используют в тяжёлой работе'. Но в «Современном словаре китайского языка» оно не сохранилось. Как мы понимаем, данное значение уже исчезло. В «Современном словаре китайского языка» имеется признак с положительной оценкой – 'высокомерный и способный'. Отличается от русского тем, что в процессе оформления китайский зоосемизм *бык* изменяет часть речи на прилагательное. Зоосемизм *бык* непрерывно обновляет значение, является активным зоосемизмом в современном китайском языке. У китайцев по отношению к *быку* возникают положительные и нейтральные ассоциации, а у русских – отрицательные.

Уникальность русского зоосемизм *бык* ещё в том, что он имеет соотносительный по роду зоосемизм – *корова*. Эта лексема имеет совсем другое значение и низкие оценки: *ж. перен.* 'Толстая и неповоротливая женщина' (*прост., пренебр.; также бран.*) [5, с. 332]. Такой характер не свойственен китайскому зоосемизму.

Зоосемизм *лошадь* в русских словарях: ж. *перен.* То же, что *кобыла*: 'Рослая крупная и нескладная женщина' (*прост., пренебр.*); 'Человек, тяжело работающий' [5, с. 332]. *Лошадь*: *м.* и *ж.* 'О человеке, которого используют в корыстных целях на непомерно тяжёлой работе' [6, с. 97]. В китайском словаре: *досл. перен.* 'Лицо удлинено, как лицо лошади; образ человека со строгим лицом' [7, с. 17561].

Зоосемизм *лошадь* в двух языках выражают отрицательную оценку. В русских словарях отражены и внешние признаки ('рослый, крупный'), и поведение человека ('используют тяжёлой работе'), при этом с более сильной эмоциональной окраской (*пренебр.*). Также стилистически маркирован как сниженный. В отличие от него китайский зоосемизм *лошадь* показывает внешний признак человека ('лицо длинное'). Обо они не имеют оценочных или стилистических помет.

Зоосемизм *дракон* в русском словаре: *м.* 'О жестоком, безжалостном человеке' [6, с. 49]. В китайском словаре: *досл.* 'В древности: символ царя' [7, с. 18261; 8, с. 841].

Зоосемизм *дракон* в двух языках противоположен по оценочности. Обо они связывается с мифологией данного народа, но имеет разные ассоциации. Признаки русского зоосемизма *дракон,* как во всей Европе, происходит из мифологической сказки, в котором животное *дракон* является 'чудовищем в виде крылатого огнедышащего змея, пожирающим людей и животных' [7, с. 458; 8, с. 49]. Поэтому показывает отрицательные внутренние признаки человека – 'жестокий, безжалостный'.

В китайской мифологической сказке зооним *дракон* является 'всемогущем существом, которое умеет летать, плавать, даже управлять климатом' [8, с. 841]. Поэтому зоосемиз *дракон* является 'символом царя'. И употребляется как устаревшее выражение.

Зоосемизм *змея* в русских словарях: *ж. перен.* 'Человек, злой и коварный, а также злобно-язвительный человек' (*разг., презр., также бран.*) [5, с. 117]. Змея: *ж.* 'О коварном, хитром, злом человеке' [6, с. 65]. В китайском словаре: *досл.* 'Символ царя; человек высших моральных качеств' [7, с. 12034].

Зоосемизм *змея* в русских словарях дан с отрицательной коннотацией. В частности, степень выражения высокая – *презр., бран.*'. Стилистически маркирован как сниженный. В отличие от этого китайский зоосемизм характеризует человека высшего света, также является символом царя. И пользуется как устарев-

шее выражение. Однако в настоящее время переносное значение однослогового слова постепенно исчезает. Поэтому в «Современном словаре китайского языка» не зафиксировано данное переносное значение. Однокоренной зоосемизм «蛇蝎» (*досл.*: 'змея и скорпион') обладает таким же переносным значением, как и русский зоосемизм *змея*.

Зоосемизм *обезьяна* в русских словарях: *ж. перен.* 'Человек, склонный к бездумному подражанию другим, гримасник, кривляка' (*разг., неодобр.*) [5, с. 103]. *Обезьяна*: *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. 1. 'О человеке, который гримасничает, кривляется, передразнивает других' (*разг.*) 2. 'Об очень некрасивом, уродливом человеке' (*разг.*) [6, с. 117]. В китайских словарях: *досл. перен.* 'Ловкий человек; ребёнок умный и симпатичный'; 'Ласковое обращение к человеку' [7, с. 9827; 8, с. 543].

Зоосемизм *обезьяна* в двух языках противоречит по оценочности. В русских словарях показывается внешний признак – 'некрасивый' и поведение – 'подражание другим' людям. Имеет отрицательную оценку (*неодобр.*).

В китайских словарях характеризуются внутренние качества человека – 'ловкий, умный' и внешний признак – 'симпатичный'. Также выражает ласковое обращение к человеку (скорее, ребёнку). По поводу стилистической окраски: русский зоосемизм пользуются в разговорном стиле, китайский зоосемизм употребляется как диалект.

Зоосемизм *овца* в русском словаре: *ж. перен.* 'Робкий и безответный человек' (*разг.*) [5, с. 114]. В китайском словаре: *досл. перен.* 'Послушный и смирный, слабый человек' [7, с. 13417].

Зоосемизм *овца* в русском словаре указывает на внутренние признаки – 'робкий и безответный' человек с отрицательной оценкой. Стилистически маркирован как сниженный. Китайский зоосемизм характеризует другие внутренние признаки человека – 'послушный, смирный и слабый' с нейтральной оценкой. В отличие от русского не имеет стилистических помет. В русском культуре обычно к послушному человеку относятся плохо. Общество уважает смелого и сильного человека. В китайской культуре наблюдается нейтральное отношение.

Зоосемизм *орёл* в русских словарях: 1. *м. перен.* 'Отважный, сильный и решительный человек' [5, с. 95]. 2. *перен.* 'Статный, крепкий и сильный мужчина, юноша' [5, с. 343]. 3. 'Фамильярное обращение к юноше, молодому мужчине; вообще упоминание о таком лице' (*прост.*) [5, с. 348]. В китайском словаре: *досл. перен.* 'Зверский, злой враг' [7, с. 17966].

Зоосемизм *орёл* в двух языках имеет разные понимания. Русский зоосемизм *орёл* показывает внутренние ('решительный') и внешние ('сильный, крепкий') признаки человека, а также и фамильярное обращение к человеку (скорее, юноше). Выражает положительную оценку.

Китайский зоосемизм *орёл* указывает только на внутренние признаки человека (скорее, враг) – 'зверский, злой', имеет отрицательную коннотацию. Признаки зоосемизма показывают особенности ассоциации разных народов.

В аспекте оформления русского зоосемизма его признак связывается с ассоциациями русского народа, отражая симпатию к сильному человеку. Для китайского народа признак 'сильный' связывается с негативным отношением к врагу – 'зверский'. Китайцы уделяют внимание отношениям между людьми. Таким образом, переносные значения в двух сравниваемых языках противоречат друг другу. Можно сказать, что русский народ хорошо относится к таким птицам, как *орёл*, *ласточка*, *голубь*, *лебедь*, обычно сопровождая их положительной оценкой.

Зоосемизм *попугай* в русских словарях: *м. перен.* 'Человек, который, не имея собственного мнения, повторяет чужие слова, суждения' [5, с. 103]. *Попугай*: *м. разг.* 'О человеке, который не имеет собственного мнения и повторяет чужие мысли, слова' [6, с. 139]. В китайском словаре: *досл. перен.* 'Талантливый и одарённый юноша' [7, с. 17975].

Зоосемизм *попугай* тоже показывает разные ассоциации двух народов. Русский зоосемизм *попугай* указывает на конкретное поведение человека – 'повторяет чужие слова', имеет отрицательную оценку. При этом стилистически маркирован как сниженный. Китайский зоосемизм *попугай* показывает более обобщённые признаки, характеризующие внутренние качества человека – 'талантливый и одарённый', с положительной оценкой. Один и то же объективный признак у животного *попугай* имеет противоположное значение в двух языках.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам.

1. Русские и китайские зоосемизмы указывают на внутренние и внешние признаки, поведение, социальный статус человека и обращение говорящего к адресату. При этом разные народы сосредоточились на разных признаках мотивирующего их зоонима. В этом и заключается уникальность каждого народа. У таких зоосемизмов, как *свинья*, *хищник*, *лошадь,* в русском языке категория по значению шире. У китайских зоосемизмов *собака*, *птица*, *порося* категория по значению шире. Зоосемизмы *дракон*, *змея*, *попугай*, *обезьяна*, *орёл* в двух языках имеют противоположное значение.

2. Среди 24 китайских зоосемизмов отмечено много словарных статей, которые связывают интересующие нас лексемы с политическим состоянием Китая в древности (*лис*, *хамелеон*, *порося*). Такие толкования объясняются распространением конфуцианства, политическое мнение которого сильно влияет на развитие китайского языка. Они показывают концептуальную специфику определённой эпохи Китая. Данная особенность не свойственна русскому зоосемизму.

3. Различия по биологическому полу у зоосемизмов могут трансформироваться в разные характеризующие значения (например: *бык – корова*; *петух – курица*). Данные особенности в нашем материале более ярко отражаются в русском языке. В китайском языке таких выражений гораздо меньше, они представлены устаревшими лексемами (*лис – лиса*). Кроме того, зоосемизм *лис* даже исчез в современном китайском языке.

4. В связи с различием в грамматических характеристиках (русский язык – флективный; китайский язык – изолирующий) морфологические признаки русского языка показаны средствами аффиксами. Поэтому русские зоосемизмы и мотивирующие их зоонимы являются омонимами, т.е. в процессе трансформирования не меняется их частеречная принадлежность. А у китайских зоосемизмов меняется (*бык*, *медведь*, *собака*).

5. По сравнению с китайскими зоосемизмами, русские зоосемизмы имеют больше типов прагматических стилистических помет. Стилистические пометы китайских зоосемизмов: *разг.*, *устар.*, *диал.* Стилистические пометы русских зоосемизмов: *разг.*, *прост.*, *устар.*, *нар.-поэт.*, *книжн.* Оценочные пометы китайских зоосемизмов: *бран.*, *ирон.*, *презр.*, *ласк.* Оценочные пометы русских зоосемизмов: *презр.*, *пренебр.*, *бран.*, *груб.*, *ирон.*, *ласк.*, *шутл.*, *насмешл.*

6. В русском языке наименования лиц с негативным значением стилистически маркированы как сниженные – разговорные или просторечные. В китайской лексикографии отмечаются примеры, иллюстрирующие употребление зоосемизмов, имеющих сниженный характер.

7. Что касается оценочности, то среди 24 китайских зоосемизмов 33,3% (8 из 24) выражают положительные или нейтральные оценки (*бык, дракон, змея, ласточка, обезьяна, овца, попугай, птица*). 66,7% (16 из 24) зоосемизмов выражают отрицательные оценки (*барбос, крыса, лис, лиса, лошадь, медведь, орёл, пёс, порося, скотина, свинья, собака, тигрица, животное, хищник, хамелеон*). Эти зоосемизмы в русском языке содержат более радикальные коннотации: 12,5% (3 из 24) выражают положительную оценку (*птица*, *орёл, ласточка*). 87,5% (21 из 24) зоосемизмов содержат отрицательную оценку (*собака, пёс, крыса, животное, лис, лиса, овца, змея, лошадь, попугай, медведь, обезьяна, свинья, хищник, хамелеон, скотина, барбос, дракон, порося, бык, тигрица*). Следовательно, в нашем материале русских зоосемизмов, характеризующих человека, с отрицательной оценкой больше, чем в китайских словарях.

Библиографический список

1. Киприянова А.А. Об ассоциативной семантической нагрузке зоосемизмов (на материале комплекса «конь – лошадь» в английских, французских и русских пословицах). *Материалы XI международной конференции,* Москва: МГОПУ, 1998: 260 – 262.
2. Рыжкина О.А. *Системное исследование зооморфизмов в русском языке (в сопоставлении с английским)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1980.
3. Скляревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Наука, 1993.
4. 李志江．关于语文辞书词性标注的探讨．语文建设．1999; № 5.
5. *Русский семантический словарь*. Под общей редакцией Шведовой Н.Ю. Москва: «АЗБУКОВНИК», 2000.
6. Дуличенко Л.В. *Словарь обидных слов: наименования лиц с негативным значением*. Тарту: Тартуский университет, 2000.
7. 罗竹风．汉语大词典．上海：汉语大词典出版社, 1993.
8. 吕叔湘，丁声树．现代汉语词典．北京：商务印书馆, 2019.

References

1. Kipriyanova A.A. Ob associativnoj semanticheskoj nagruzke zoosemizmov (na materiale kompleksa «kon' – loshad'» v anglijskih, francuzskih i russkih poslovicah). *Materialy XI mezhdunarodnoj konferencii,* Moskva: MGOPU, 1998: 260 – 262.
2. Ryzhkina O.A. *Sistemnoe issledovanie zoomorfizmov v russkom yazyke (v sopostavlenii s anglijskim)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1980.
3. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1993.
4. 李志江．关于语文辞书词性标注的探讨．语文建设. 1999; № 5.
5. *Russkij semanticheskij slovar'*. Pod obschej redakciej Shvedovoj N.Yu. Moskva: «AZBUKOVNIK», 2000.
6. Dulichenko L.V. *Slovar' obidnyh slov: naimenovaniya lic s negativnym znacheniem*. Tartu: Tartuskij universitet, 2000.
7. 罗竹风．汉语大词典．上海：汉语大词典出版社, 1993.
8. 吕叔湘，丁声树．现代汉语词典．北京：商务印书馆, 2019.

Статья поступила в редакцию 17.07.20

УДК 81'373.611 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00812

***Ma Yanhong**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 18817332367@163.com*

METAPHORICAL TYPES OF MOTIVATION OF WORD-FORMATION IN RUSSIAN AND CHINESE. The article studies non-standard types of word-formation motivation based on metaphors, associations and comparisons, when the meaning of a motivating word takes a peripheral position in the interpretation of a motivated one. Metaphorical and associative motivation is an expression of the figurative thinking of people, which differs among speakers of different languages. The article compares these types of word-formation motivation in Russian and Chinese. Associative-shaped motivation is common in both Russian and Chinese when compound words are formed. But in Russian, it is represented more broadly than in Chinese, as it is associated with the formation of not only compound words, but also with affixation methods of word formation. In Chinese, this type of motivation is limited to complex nominations, presented as a multi-component combination of hieroglyphs. A comparative analysis of the peripheral types of motivation in Russian and Chinese allows a deeper understanding of word-formation mechanisms and culturally significant images and comparisons.

Key words: **word-formation motivation, metaphorical, associative-shaped motivation, Russian, Chinese.**

***Ма Яньхун**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 18817332367@163.com*

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ТИПЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена нестандартным типам словообразовательной мотивации, основанным на метафорах, ассоциациях и сравнении, когда значение мотивирующего слова занимает периферийное положение в толковании мотивированного. Метафорическая и ассоциативная мотивация является выражением образного мышления людей, которое различается у носителей разных языков. В данной статье даётся сравнение этих типов словообразовательной мотивации в русском и китайском языках. Ассоциативно-образная мотивация распространена как в русском, так и в китайском языках при образовании сложных слов. Но в русском языке она представлена шире, чем в китайском, так как связана с образованием не только сложных слов, но и с аффиксальными способами словообразования. В китайском языке этот тип мотивации ограничен сложными номинациями, представленными как многосоставное сочетание иероглифов. Сопоставительный анализ в русском и китайском языках периферийных типов мотивации позволяет глубже понять словообразовательные механизмы и культурно значимые образы и сравнения.

Ключевые слова: **словообразовательная мотивация, метафорическая, ассоциативно-образная мотивация, русский язык, китайский язык.**

Словообразовательная мотивация – это центральное понятие синхронного словообразования, поскольку основным предметом изучения в синхронном словообразовании являются производные слова, мотивированные значением и формой другого слова. Словообразовательная мотивация в русистике «понимается как отношение между двумя словами, обладающими следующими признаками: 1) оба слова имеют один и тот же корень; 2) значение одного из слов входит в значение другого (*дом – домик* «маленький дом»; *победить – победитель* «тот, кто победил») [1, с. 10 – 11]. Приведенные примеры в этом общепринятом определении представляют стандартную словообразовательную мотивацию в русском языке: мотивированное слово включает в полном объеме значение мотивирующего.

При нестандартной словообразовательной мотивации связь производящей основы с семантикой мотивированного слова не столь очевидна и обычно составляет периферийную часть его значения. При этом семантические отношения между мотивирующим и мотивированным, не выходя за рамки данного выше определения, базируются, как правило, на переносных значениях (метафоре и метонимии), ассоциациях, экспрессии, причем нередко в их взаимодействии [2, с. 74 – 88; 3; 4, с. 53 – 57; 5, с. 337 – 349]. В данной статье особое внимание уделяется анализу нестандартных и периферийных типов словообразовательной мотивации, основанных на ассоциациях и образных сравнениях. Поскольку ассоциативно-образная словообразовательная мотивация характерна и для китайского языка, основной целью данной статьи является сопоставление механизмов такой мотивации в двух разноструктурных языках.

Ассоциативно-образные типы словообразовательной мотивации в русском языке

Разнообразные типы нестандартной мотивации в словообразовании описываются в русистике в разных терминах. Так, Е.А. Земская выделяет периферийную мотивацию, когда значение мотивирующего занимает периферийное положение при толковании мотивированного. Например, *полковник* – 'тот, кто командует воинским подразделением, в том числе полком'*; булочная* – 'магазин, где продается хлебопекарная продукция, в том числе булки'*; госпитализировать* – 'положить в любую больницу, в том числе в госпиталь'. *При такой мотивации происходит чаще всего метонимическое расширение производного слова в сравнении с производящей (мотивирующей) базой. В этих случаях производное слово мотивировано гипонимом, а значение получает по соответствующему гипериониму* [5]. Реже встречается сужение семантики дериватов по сравнению с мотивирующим. Так, номинация цвета *розовый* мотивирована именем цветка *роза,* который может быть почти любого цвета (белого, красного, черного, желтого), но номинация *розовый* связана с представлением о классическом цвете розы.

Другие типы нестандартной и периферийной мотивации связаны с метафорами (образами) и ассоциациями, которые может вызывать семантика мотивирующих слов. Речь идет о таких производных, как *плакучая (ива), головорез, молокосос, небоскреб, буквоед, гробить, задубеть, вертихвостка, прихлебатель, бесхребетный, педалировать, головомойка, бреющий (полет), окрылить* и др. Мотивацию подобных производных В.В. Лопатин рассматривает как метафорическую. «Специфика метафорической мотивации состоит в том, что переносный смысл возникает у определенных основ только на уровне мотивированного слова», например, *змеиться – 'извиваться подобно змее'* [4, с. 55]. Е.А. Земская говорит в этом случае о переносной и образной мотивации [5, с. 337]. И.С. Улуханов рассматривает подобные случаи как особый тип ассоциативно-сравнительной мотивации. У приведенных слов ассоциативное значение содержит элемент сравнения, например, *советь* – 'становиться полусонным (подобно сове)' [1, с. 59 – 60]. Ассоциативно-сравнительная мотивация базируется на образах, которые обычно в словарные толкования не включаются. Например, *бесхребетный (человек)* – 'беспринципный, не имеющий твердости, стержня в характере (по ассоциации с *хребтом*, являющимся таким стержнем для тела)'*; буквоед* – 'формалист, педант, придающий значение внешней стороне дела, мелочам (*буквам*) ***в ущерб общему смыслу'; плакучая (ива)*** – 'ива с длинными и опущенными ветвями (имеющая печальный образ, как будто она *плачет*')*; окрылить* – 'привести в состояние душевного подъема, как будто у человека вырастают *крылья* за спиной'. Развернутые суждения эксплицируют метафорические сравнения, лежащие в основе образных производных номинаций. В языковом сознании закрепляются ассоциации, репрезентирующие коллективные знания о предмете. Обобщая, можно назвать такие типы мотивации ассоциативно-образными, или метафорическими [6]. По мнению И.А. Ширшова, «сравнение выступает промежуточным звеном между производящим и производным: при порождении слова оно свертывается в метафору, при описании значения производного метафора развертывается в сравнение»: *репчатый* – 'по виду похожий на репу' [3, с. 160]; *гуськом* – 'один за другим, как *гуси*' (гуси, дикие и домашние водоплавающие птицы, обычно передвигаются по земле строго в ряд друг за другом) [7, с. 201].

Итак, рассмотренные типы мотивации связаны со значением мотивирующего не напрямую, а посредством ассоциации, которую вызывает обозначаемый объект. Подобные ассоциации являются образными, метафорическими характеристиками на основе сравнения и уподобления.

Метафорические типы словообразовательной мотивации в китайском языке

Как можно заметить, среди метафорически мотивированных русских производных слов, приведенных в разделе 2, большое место занимают сложные слова. «Мотивированность сложных слов, как известно, вообще гораздо конкретнее, определеннее, чем мотивированность простых аффиксальных производных, а следовательно, и сам содержащийся в таких словах метафорический образ более конкретен и потому легче ощутим» [4, с. 55]. Сложные слова (композиты) с метафорической мотивацией представляют большой интерес с точки зрения китайского языка. Китайские композиты – это сложные номинации, состоящие из двух, трех и более иероглифов. Словообразовательная мотивация, не являясь основным типом мотивации в современном китайском языке [8, с. 58], реализуется активно именно при образовании сложных слов. Во многих случаях в ее основе лежит метафора, образ, связанный с устойчивыми ассоциациями.

По нашему наблюдению, в китайском языке семантика сложных слов с ассоциативно-образной мотивацией обычно связана с пространством, органами тела, животными и растениями. Рассмотрим семантические типы такой мотивации китайских композитов подробнее.

В образовании китайских сложных слов часто используются иероглифы со значением пространства. Обладая более конкретным значением, они соединяются с другими частями китайского композита и создают новый образ. Так, номинация 心房-fang / синь-фан (‘предсердие’) связана с ассоциацией ‘пространство’, так как 心 xin / синь переводится на русский язык как ‘сердце’, 房 fang / фан – ‘комната’, то есть 心房 xin-fang / синь-фан *предсердие* – ‘это комната, где живет сердце’. Аналогичная ассоциация лежит в основе образования существительного 河床 he-chuang / хэ-чуан = *букв.: ‘кровать реки’*, по форме оно состоит из двух иероглифов: 河 he / хэ (‘река’) и 床 chuang / чуан (‘кровать’) – и обозначает *‘речное русло’, потому что речное русло с точки зрения китайского восприятия похоже на кровать, на которой располагается вода реки.*

Как форманты с ассоциативно-образной мотивацией пространства в сложных словах употребляются также такие лексические единицы, как 海 hai / хай (‘море’), 田 tian / тянь (‘поле’), 窝 wo / во (‘гнездо’). Например, такие русские слова, как *мысли, память* могут переводиться на китайский язык как 脑海 nao-hai / нао-хай (脑 nao / нао (‘мозг’), 海 hai / хай (‘море’)). В основе образования данного сложного слова лежит ассоциация с тем, что мозг, отвечающий за память, восприятие, мысли и т. д., такой же бескрайний, как море. Слово *сердце* переводится на китайский язык как композит, который употребляется в письменной речи, 心田 xin-tian / синь-тянь (心 xin / синь (‘сердце’), 田 tian / тянь (‘поле’)), буквально ‘поле сердца’, потому что сердце человека ассоциируется с полем, на котором прорастают семена добра и зла, доброе ли у человека сердце или злое – зависит от этих семян. Номинация *спальный мешок* переводится на китайский язык как 被窝 bei-wo / бэй-во (被 bei / бэй (‘одеяло’), 窝 wo / во (‘гнездо’)), т.е. буквально как ‘гнездо из одеяла’, потому что спальный мешок вызывает ассоциации с тёплым, уютным местом, защищенным со всех сторон, как птичье гнездо.

Метафорическая мотивация обнаруживается также во многих сложных китайских словах с компонентами, обозначающими части и органы тела, такие как *сердце, рот, глаза, шея, рука*. Рассмотрим конкретные примеры. Так, существительное *макароны* переводится на китайский язык как 通心粉 *tong-xin-fen / тун-синь-фэнь (*通 *tong/ тун (‘сквозной, пустой’),* 心 *xin / синь (‘сердце’),* 粉 *fen / фэнь (‘лапша’))*. Оно буквально обозначает *‘*лапша без сердца’, так как внутри макароны пустые. Слово 针眼 zhen-yan / чжэнь-янь *(‘игольное ушко’) состоит из* 针 zhen / чжэнь *(‘игла’)* и 眼 yan / янь *(‘глаз’) и буквально обозначает ‘глаз иголки’, так как игольное ушко по форме похоже на глаз. Таким образом, и в русском, и в китайском языках в основе данной номинации лежат метафоры, связанные с частями тела – ухом* (в русском языке) *и глазом* (в китайском языке). *Подобная ассоциация с частью тела выявлена также у существительного* 壶嘴 hu- zui / ху-цзуй *(‘носик’), которое состоит из* 壶 hu / ху *(‘чайник’)* и 嘴 zui / зуй *(‘рот’), то есть буквально значит ‘рот чайника’.*

Кроме того, в составе сложных слов с метафорической мотивацией также используются номинации частей тела животных. Так, имя 鸡眼 ji-yan / цзи-янь, которое переводится на русский язык как ‘*мозоль*’, является в китайском языке сложным*: по форме оно мотивировано именами* 鸡 ji / цзи (‘курица’) и 眼 yan / янь (‘глаз’) на основе визуальных ассоциаций между видом мозоли и глазом курицы. Сходная метафорическая мотивация лежит и в основе номинации 猫眼 *mao-yan / мао-янь = букв.: ‘глаз кошки’:* 猫 *mao / мао (‘кошка’);* 眼 *yan / янь (‘глаз’), которое переводится на русский язык как глазок в двери. В китайском толковании эта метафора объясняется так: «Если смотреть на глазок в двери на расстоянии, то можно заметить, что преломляющийся через него свет очень похож на свет, излучаемый глазами кошки ночью»* [9, с. 34]. *Интересно, что слово кепка переводится на китайский язык сложным словом из трех иероглифов:* 鸭舌帽 *ya-she-mao / я-шэ-мао, (*鸭 *ya / я (‘утка’),* 舌 *she / шэ (‘язык’) и* 帽 *mao / мао (‘шапка’), здесь возникла метафорическая ассоциация между верхней частью кепки и языком утки.*

В китайской культуре часто используются слова, обозначающие животных, для наименования других явлений или предметов на основе внешнего вида, привычного поведения и других особенностей животных. Например, существительное *горб* (у человека) переводится как 驼背 *tuo-bei / туо-бэй, оно мотивировано двумя иероглифами:* 驼 *tuo / туо (‘верблюд’) и* 背 *bei / бэй (‘спина’)* – и образовано при помощи ассоциации между спиной верблюда и горбатой спиной человека. Существительное 蛙泳 wa-yong /ва-юн состоит из двух иероглифов: 蛙 wa / ва (*‘лягушка’) и* 泳 yong / юн (*‘плавание’),* обозначает стиль плавания ‘брасс’, так как движения брасса в представлении китайского народа похожи на движения плывущей лягушки.

Для образования сложных слов с метафорической мотивацией в китайском языке также часто используются как предмет сравнения номинации растений. Например, слово 杏眼 *xing-yan / син-янь (*杏 *xing / син (‘миндаль’),* 眼 *yan / янь (‘глаз’))* обозначает ‘напоминающие миндаль глаза’ и употребляется в китайском языке для описания больших и миндалевидных глаз у красивых девушек. Для изображения черт лица у красивых девушек есть еще такое слово, как 柳叶眉 *liu-ye-mei / лю-е-мэй, (*柳 *liu / лю (‘ива’),* 叶 *ye / е (‘лист’) и* 眉 *mei / мэй (бровь))*. Оно употребляется для обозначения длинных, слегка изогнутых, красивых бровей, так как форма этих бровей напоминает листья ивы.

Таким образом, метафорическая мотивация лежит в основе образования многих сложных китайских слов, эти ассоциации отражают общее для всех китайцев представление о мире и его объектах, для обозначения которых используются понятные всем образные ассоциации.

4. Сходство метафорической мотивации в русском и китайском языках

Попробуем найти соответствия в китайском языке некоторым русским примерам, рассмотренным выше. Довольно точно на китайский язык можно перевести производные слова типа небоскреб, буквоед, молокосос, гуськом, бесхребетный. Они переводятся на китайский язык при помощи композитов, которые состоят из двух или более иероглифов.

Что касается слова небоскреб, то как в русском, так и в китайском языках это сложное существительное является калькой английского композита skyscraper, образованного также на основе метафоры ‘очень высокое многоэтажное здание’, как бы скребущее небо *(sky* – ‘небо’ *и scrape* – ‘скрести’). Сходство в образах при образовании этого слова в русском и китайском языках возникло именно потому, что в обоих языках были последовательно переведены все части исходного сложного английского слова. Существительное небоскреб соответствует в китайском языке сложной номинации 摩天楼 *mo-tian-lou / мо-тянь-лоу (*摩 *mo / мо (‘касаться’),* 天 *tian / тянь (‘небо’),* 楼 *lou / лоу (‘здание’)), то есть ‘здание такое высокое, что как будто касается неба’.*

Русское слово буквоед соотносится к сложным словам 咬文嚼字 *yao-wen-jiao-zi / яо-вэнь-цзяо-цзы,* состоящим из нескольких иероглифов: 咬 *yao / яо (‘грызть’),* 文 *wen / вэнь (‘текст’),* 嚼 *jiao / цзяо (‘жевать’),* 字 *zi / цзы (‘иероглиф’)*. В основе образования как сложного русского слова, так и китайского лежит аналогичная метафора. Так, слово *буквоед* в русском языке образовано от двух слов – *буква* и *есть,* имеет переносное значение: *‘формалист, педант, придающий значение внешней стороне дела, мелочам* (*буквам*) *в ущерб общему смыслу’*. В китайском языке это сложное слово в буквальном значении толкуется сходным образом – ‘*тот, кто грызет текст и жует каждый иероглиф*’, но на самом деле оно обозначает формалиста, педанта, который придирается к каждому слову (иероглифу).

Тождественным значением ‘очень молодой, незрелый человек’ обладает русское слово *молокосос* и китайский аналог – композит 乳臭未干 *ru-chou-wei-gan / жу-чуо-вэй-ган*, состоящий из нескольких иероглифов: 乳 *ru / жу (‘молоко’),* 臭 *chou / чуо (‘запах’),*未 *wei / вэй (‘еще нет’),* 干 *gan / ган (‘высохнуть’),* и здесь речь идет о метафорическом переосмыслении: ‘тот, кто еще пахнет молоком’. Точно так же метафорическая мотивация русского слова бесхребетный (см. выше) соответствует образной мотивации китайского многосоставного композита 没骨头的 *mei-gu-tou-de / мэ-гу-моу-дэ (*没 *mei / мэ (‘нет’),* 骨头 *gutou / гутоу (‘кость’);* 的 *de / дэ (‘суффикс прилагательного’)),* базирующегося на ассоциации между отсутствием костей и отсутствием принципов. Наречие *гуськом (толкование см. выше)* переводится на китайский язык сложным словом 鱼贯地 *yu-guan-de / юй-гуан-дэ (*鱼 *yu / юй (‘рыба’),* 贯 *guan / гуан (‘подряд’),* 地 *de / дэ (‘суффикс наречия’)),* при этом в основе этого композита лежит ассоциация с движением рыб, которые, двигаясь в воде, следуют друг за другом *‘голова к хвосту’.*

На основании полученных в ходе проведенного исследования результатов нами делаются следующие выводы.

Нестандартная словообразовательная мотивация в русском языкознании обычно понимается как периферийная, метафорическая, переносная, ассоциативно-образная, основанная на сравнении. Известно, что русский и китайский языки относятся к различным группам языков и обладают разной языковой структурой, однако данные типы мотивации в этих языках имеют общие черты. Прежде всего, сходство проявляется в том, что ассоциативно-образная мотивация распространена как в русском, так и в китайском языках при образовании сложных слов. Но в русском языке она представлена шире, чем в китайском, так как связана с образованием не только сложных слов, но и с аффиксальными способами словообразования (типа гуськом, бесхребетный, окрылить). В китайском языке этот тип мотивации ограничен сложными номинациями, представленными как многосоставное сочетание иероглифов.

Во многих случаях как в русском, так и в китайском языках в основе ассоциативно-образной мотивации лежит метафора, образ, связанный с устойчивыми ассоциациями. Семантика композитов с такой мотивацией в китайском языке обычно связана с пространством, органами тела, животными и растениями. Такие слова, как 房 *fang / фан – ‘комната’,* 海 *hai / хай (‘море’),* 田 *tian / тянь (‘поле’),* 心 *xin / синь (‘сердце’)* и т.д., являясь самостоятельными лексическими единицами, регулярно используются при образовании сложных слов. В отличие от китайского, в русском языке нет конкретных слов, которые бы регулярно использовались при образовании сложных слов с метафорической мотивацией. Каждое сложное слово, обладающее метафорической мотивацией, в русском языке уникально по своей структуре.

Многие производные слова русского языка, обладающие метафорической мотивацией, имеют свои аналоги в китайском языке (небоскреб, буквоед, молокосос, гуськом, бесхребетный и др.). В некоторых случаях сходные по значению производные слова в сопоставляемых языках основаны на разных образах сравнения и имеют разную внутреннюю форму, что отражает разные языковые картины мира.

Библиографический список

1. Улуханов И.С. *Мотивация в словообразовательной системе русского языка*. Москва: ООО «Издательский центр «Азбуковник», 2015.
2. Улуханов И.С. О степенях словообразовательной мотивации слов. *Вопросы языкознания*. 1992; № 5: 74 – 88.
3. Ширшов И.А. Теоретические проблемы гнездования. Москва, 1999.
4. Лопатин В.В. Метафорическая мотивация в русском словообразовании. *Актуальные проблемы русского словообразования*. Ученые записки. Ташкент, 1975; Т. 143: 53 – 57.
5. Земская Е.А. Виды семантических отношений словообразовательной мотивации. *Wiener Slavischer Almanach*. Bd, 1984: 337 – 349.
6. Петрухина Е.В. *Словообразование современного русского языка*: курс лекций, Москва: МГУ, 2018.
7. Мусатов В.Н. Типы мотивации производных слов. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2011; № 4: 199 – 202.
8. Ма Я. Типы мотивации слов в русском языке в сравнении с китайским языком. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2019; № 6: 58 – 60.
9. Чжан Г. Структура дверного глазка и научный принцип его работы. *Преподавание физики*. Пекин, 2012: № 9: 34 – 36.

References

1. Uluhanov I.S. *Motivaciya v slovoobrazovatel'noj sisteme russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2015.
2. Uluhanov I.S. O stepenyah slovoobrazovatel'noj motivacii slov. *Voprosy yazykoznaniya*. 1992; № 5: 74 – 88.
3. Shirshov I.A. Teoreticheskie problemy gnezdovaniya. Moskva, 1999.
4. Lopatin V.V. Metaforicheskaya motivaciya v russkom slovoobrazovanii. *Aktual'nye problemy russkogo slovoobrazovaniya*. Uchenye zapiski. Tashkent, 1975; T. 143: 53 – 57.
5. Zemskaya E.A. Vidy semanticheskih otnoshenij slovoobrazovatel'noj motivacii. *Wiener Slavischer Almanach*. Bd, 1984: 337 – 349.
6. Petruhina E.V. *Slovoobrazovanie sovremennogo russkogo yazyka*: kurs lekcij, Moskva: MGU, 2018.
7. Musatov V.N. Tipy motivacii proizvodnyh slov. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota, 2011; № 4: 199 – 202.
8. Ma Ya. Tipy motivacii slov v russkom yazyke v sravnenii s kitajskim yazykom. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2019; № 6: 58 – 60.
9. Chzhan G. Struktura dvernogo glazka i nauchnyj princip ego raboty. *Prepodavanie fiziki*. Pekin, 2012: № 9: 34 – 36.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 811.133.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00813

Karbainova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University n.a. D. Banzarov (Ulan-Ude, Russia), E-mail: m_karbainova@mail.ru*
Ozonova L.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University n.a. D. Banzarov (Ulan-Ude, Russia), E-mail: olglarissa@mail.ru*

LANGUAGE REPRESENTATION OF THE FRAME "CHOICE" IN MODERN FRENCH. The article is dedicated to the study of the frame "choice" in French. The authors use the method of frame analysis. A frame is a situation that has a specific structure and components. Obligatory components are: subject, predicate, object. Facultative components are criterion, result, out of frame. The subject of research is verbs and adjectival constructions that have the meaning of choice in their definitions. These units are allocated by means of the analysis of definitions in dictionaries. They are assigned to the core and near periphery of the frame. For a detailed analysis of the components, the authors highlight syntactic constructions formed by nuclear verbs. The authors come to the conclusion that the differences in the semantics of verbs are seen in the content of the frame components in a certain context.

Key words: **frame "choice", subject, object, situation, verb, adjectival construction, selection criterion, selection result.**

М.Ю. Карбаинова*, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова, E-mail: m_karbainova@mail.ru*
Л.Г. Озонова, *канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова, E-mail: olglarissa@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА «ВЫБОР» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена комплексному исследованию понятия «выбор» во французском языке. Авторами использован метод фреймового анализа. Под фреймом понимается ситуация, имеющая определенную структуру и компоненты. Обязательными компонентами являются: субъект, предикат, объект. Необязательными – критерий, результат, вне кадра. В качестве предмета исследования выступают глаголы и адъективные конструкции, имеющие в своих дефинициях значение выбора. Данные единицы были выделены на основании дефиниционного анализа толковых словарей и отнесены к ядру и ближней периферии фрейма. Для детального анализа компонентов выделяются синтаксические конструкции, образуемые ядерными глаголами. Авторы приходят к выводу, что различия в семантике глаголов заключаются в наполнении компонентов фрейма в определенном контексте.

Ключевые слова: **фрейм «выбор», субъект, объект, ситуация, глагол, адъективная конструкция, критерий выбора, результат выбора.**

В статье рассматривается семантика глаголов современного французского языка, выражающих выбор. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что на современном этапе развития угол зрения в лингвистике обращен в сторону различных аспектов жизни человека и тому, как они отражаются в языке. Одним из таких аспектов является понятие «выбор». Важность этого понятия для человека не вызывает сомнений, поскольку в течение всей нашей жизни мы совершаем выбор.

Семантические особенности глаголов рассматриваются при использовании методики фреймового анализа. Фрейм на сегодня один из основных и широко используемых в когнитивной науке методов и в самом общем своем виде представляет способ организации представлений, хранимых в памяти. Под ним понимается блок знания об определенном этапе человеческого опыта, эксплицируемый средствами языка. Основатель теории – американский исследователь в области искусственного интеллекта М. Минский. Он понимал под фреймом структуру данных для представления стереотипной ситуации [1, с. 15].

Ч. Филлмор называет фрейм «особой организацией знания, составляющей необходимое предварительное условие нашей способности к пониманию тесно связанных между собой слов» [2, с. 54]. Т.А. ван Дейк определяет фрейм как «единицу знания, организованную вокруг некоторого концепта, содержащую основную типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована с тем или иным концептом» [3, с. 14].

В дальнейших изысканиях ученые предложили рассматривать это понятие как пропозицию. Мы разделяем эту точку зрения. Вслед за Е.Г. Беляевской, мы определяем фрейм как структуру, имеющую иерархическую организацию. Этой структуре свойственна неизменность основных компонентов. При этом некоторые из них могут играть решающую роль, а другие присутствовать на уровне фона или вообще на время как бы «исчезать» из поля зрения [4, с. 25].

Любой фрейм – это некая ситуация, включающая обязательные (облигаторные) и факультативные (необлигаторные) компоненты. Придерживаясь классификации Е.В. Падучевой, ситуация выбора может быть представлена следующим образом: *Субъект* выбирает *Объект* (один, два, несколько или много объектов) в результате восприятия, мыслительных процессов и волевых усилий, т.е. заставляя работать разум и волю. Эти три компонента будут представлены как облигаторные (обязательные), к необлигаторным относятся следующие: *Критерий, Результат, Вне кадра* [5]. Для сравнения мы рассмотрели классификацию Т.В. Яскевич, которая относит к облигаторным компонентам ***выбирающий, выбираемое, мотив/цель, альтернатива***, а к необлигаторным – *желание и принятие решения, физическое действие, восприятие, волеизлияние* [6].

Из всего этого можно сделать вывод, что две составляющие в ситуации должны присутствовать обязательно и их нельзя заменить какими-либо другими вариантами. По классификации Е.В. Падучевой, это *субъект* и *объект*, у Яскевич – ***выбирающий*** и ***выбираемое***. При этом ***выбираемое*** (то есть то, что выбирают) – это любая зрительно воспринимаемая и/или мысленно наблюдаемая сущность. Выбор – это сложная умственная операция. Для него обязательно присутствие альтернативы. Если альтернатива отсутствует, значит, нет и самого выбора. Любой человек на протяжении всей своей жизни сталкивается с выбором. Выбирая, человек сравнивает и подбирает из множества вариантов тот, который, на его взгляд, наиболее предпочтительнее и выгоднее в той или иной ситуации. Как только человек просыпается, ему сразу приходится выбирать. Так, например, от простого выбора – налить чай или кофе, посмотреть фильм или

пойти погулять до сложного абстрактного – шекспировское «Быть или не быть, вот в чем вопрос…», жизнь или смерть, любовь или ненависть. Но в любой из этих ситуаций процесс выбора связан с мышлением человека, поскольку главная черта человека – это способность думать. Это процесс отражения знаний о мире в представлениях, суждениях, понятиях, выборе. С помощью мышления человеку удается подумать и решить, какой выбор в итоге окажется для него лучше.

В результате проведения дефиниционного анализа толковых словарей французского языка [7 – 10] были выделены глаголы и адъективные конструкции, имеющие значение выбора: *choisir, préférer, sélictionner, élire, décider, être choisi, être élu*. Глаголы *choisir, préférer, sélictionner, élir, décider* были отнесены к ядру фрейма.

Идентификатор был вычленен из выделенных глаголов. По нашему мнению, принятие выбора наиболее полно описывается глаголом *choisir.* Это подтверждается следующими фактами. 1. Этот глагол описывает процесс принятия выбора наиболее точно. 2. В его толкованиях присутствуют основные компоненты: субъект (участник, кто выбирает в соответствии со своим разумом и волей), ситуация-проблема, объект (то, что субъект выбирает или множество выбора) и др. 3. Глагол *choisir* стилистически нейтрален.

К ближней периферии были отнесены адъективные конструкции: *être choisi, être élu, être sélectionné, être préféré*. Дефиниционный анализ указывает на то, что интегральным семантическим признаком для них является «быть выбранным, избранным, отобранным». Анализ указывает и на то, что в их дефинициях можно выделить основные облигаторные компоненты процесса выбора.

Choisi – pris de préférence, qui a été choisi parmi les autres; préférence – jugement ou sentiment par lequel on place une personne, une chose au-dessus d'une autre, des autres [8].

Ядерные глаголы – *décider, sélectionner, élire, préférer* являются синонимами глагола *choisir*, им в той или иной степени присуща способность описывать этот процесс. Особенности выражения основных компонентов были исследованы с помощью анализа структурно-семантических моделей предложений, образованных ядерными глаголами, в том числе рассматривался и глагол *choisir*. Анализ показал, что все они обладают способностью представлять фрейм. Основные различия в их семантике связаны с тем, какая составляющая выдвигается на первый план при употреблении. У лексических единиц ядра и ближней периферии фокус сосредоточен на облигаторных компонентах, а единицы дальней периферии сосредоточивают его на необлигаторных компонентах. Каждый глагол в контексте имеет свою денотативную ситуацию, которая является вариантом репрезентации общей стереотипной ситуации. Это значит, что контекстуальное наполнение компонентов разнообразно, но наличие основных обязательно. Для исследования различий в денотативных ситуациях ядерных глаголов нами берется как модель ситуация, описываемая глаголом-идентификатором *choisir*, которая представлена в следующем виде: N (Субъект) + V (глагол фрейма «выбор») + C (дополнение).

(1) On apprend que pendant un quart de siècle l'auteur exerça le métier de professeur et que ***s'il a choisi cet appartement*** *donnant sur deux cours de récréation, c'est la façon d'un cheminot qui prendrait sa retraite au-dessus d'une gare de triage* [11, с. 13].

(2) Avec un instanot sûr, ***elle choisit bien son moment*** *pour l'abbatre : Nadège, toujours conseillée par sa mère, vient de se fixer, une ligne de conduite : d'abord, essayer pendant le mois d'août, avec l'aide de la Bretagne, de Charlotte, de l'éloignement* [12, с. 89].

(3) Assurément ***Trophonius choisissait ses gens*** *et ne recevait pas tout le monde* [10].

(4) «– Ou tu acceptes de rentrer immédiatement en cure de désintoxication, ou tu ne me revois jamais plus. – ***il a choisi la première solution****....* [12, с. 114).

В данных примерах мы выделяем все обязательные составляющие, т.е. того, кто выбирает кого-то или что-то.

Эта модель позволяет представить денотативные ситуации ядерных глаголов следующим образом: N – субъект, имя собственное или личное местоимение; Vpr – глагол-процесс, т.е. глагол, описывающий процесс выбора; Vact – глагол – действие, любой другой глагол, описывающий любое действие; N2 abs/conc – объект – одушевленное лицо или абстрактное или конкретное понятие, то, что выбирают; C – дополнение.

Préférer – N (субъект) + Vact (глагол – действие) + N2 (объект).

(5) En vérité, ***elles auraient préféré des cadeaux*** *un peu moins «couleur local», pour pouvoir les refiler, selon leur longue habitude...* [12, с. 59].

(6) (...) malgré ma mine tranquille, ***j'ai toujours préféré la folie des passions à la sagesse de l'indifférence*** [13].

(7) ***L'audacieux préfère son risque à sa vie,*** *et même à sa gloire. Il arrive que la vie et la gloire relèvent le défi* [14, с. 46].

Принятие выбора представлено в следующем виде: субъект выбирает тот объект, который ему наиболее предпочтительней. При этом второй объект (субъект) ставит в оппозицию выбранному, например, сумасшествие – страсти, а риск – жизни.

Décider – N (субъект) + Vpr (глагол-процесс) + de + Vact (глагол – действие).

(8) Puis ils avaient beaucoup bu, et ***décidé de garder secrètes leurs relations d'affaires*** [15, с. 65].

(9) ***J'ai décidé de rire*** *dorénavant le moins possible, à cause de mes rides* [16, с. 149].

Процесс выбора у данного глагола выражен не так явно как у других, т.к. в большинстве случаев выбор уже сделан, и нам представлен результат. Либо действие в процессе выбора, т.е. предикат выражен настоящим временем, при этом выбор представлен в качестве единственного объекта, который субъект и выберет в будущем.

N (субъект) + Vpr (глагол-процесс) + N2 (объект).

(10) L'acte fondamental d'une ***vie*** *est* ***de décider ce qui est important et ce qui ne l'est pas*** [17, с. 318].

(11) (…) quels sont les plus assujettissants et les plus pénibles (des devoirs réciproques du souverain et de ses sujets), ***je ne le déciderai pas*** [18, с. 28].

(12) Ils avaient pour orateurs plutôt que pour chefs, ***des vieillards qui décidaient les hostilités,*** *qui donnaient le signal du départ* [10].

Sélectionner – N (субъект) + Vact (глагол-действие в узком значении) + N2 (объект).

(12) Il est en outre nécessaire de ***sélectionner les indicateurs*** *qui permettent en permanence de savoir quelles sont les actions menées, les programmes de diffusion de connaissances, les projets pilotes, etc.* [8].

(13) Par le moyen brutal de l'étouffement, ***la nature a sélectionné les individus,*** *ne conservant que ceux-là seuls susceptibles de durer, de donner le bois le plus sain et le plus dense (...), enfin, surtout, aptes à produire les germes les plus robustes, semence des futaies futures* [19, с. 21].

Данный глагол, как и глагол *élire,* наиболее ярко выражает процесс выбора в узком его употреблении. Субъект выбирает путем отбора, сортировки те объекты, которые лучше всего приспособлены в некоторой среде в ущерб другим. Выбирать в семантике данного глагола означает отбирать из множества те элементы, которые обладают определенными характеристиками, наиболее предпочтительными для субъекта.

Élire – N (субъект) + Vact (глагол-действие в узком значении) + N2 (объект).

(14) La nécessité de l'option me fut toujours intolérable; choisir m'apparaissait non tant ***élire****, que repousser ce que* ***je n'élisais pas*** [20, с. 69].

(15 En effet, malgré les rigidités de la loi électorale, ce pays a réussi à finalement ***élire un nouveau parlement*** [8].

(16) ... j'étais fort aimé à bord. Si ***les matelots avaient pu élire un chef****, je suis sûr qu'ils m'eussent élu* [21].

В исследованных денотативных ситуациях ядерных глаголов выделены фокусы. При функционировании лексических единиц в предложении получается конкретное наполнение компонентов. При этом систематизация синтаксических конструкций зависит от способа выражения обязательных компонентов.

Проведенное исследование показывает, что французский язык обладает широким спектром языковых средств описания ситуации выбора, но именно глаголы и адъективные конструкции способны описывать эту ситуацию наиболее полно.

Библиографический список

1. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Москва: «Энергия», 1979.
2. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, Прогресс, 1988; Выпуск 23: 52 – 92.
3. Дейк Т.А. ван. Контекст и познание: фреймы знаний и понимание речевых актов. *Язык. Познание. Коммуникация:* сборник работ. Москва, Прогресс, 1989: 8 – 36.
4. Беляевская Е.Г. *Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1992.
5. Падучева Е.В. Семантика глаголов выбора. *Серия литературы и языка*. 1999; Т. 58, № 5-6: 34 – 52.
6. Яскевич Т.В. *Репрезентация фрейма «выбор» в современном английском языке (на материале глагольной лексики)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 1998.
7. *Grand Larousse Universel*. Paris: Larousse, 1999.
8. *Le Grand Robert de la langue française*. Available at: http://dictionnaire.lerobert.com
9. *Le Grand Dictionnaire Hachette illustré*. Paris: Hachette, 1991.
10. *Le dictionnaire Paul-Émile Littré*. Available at: http://www.littre.org
11. Pennac D. *Chagrin d'école.* Paris: Gallimard, 2007.
12. Françoise Dorin F. *Les corbeaux et les renardes.* Paris: Flammarion, 1998.
13. France A. *La crime de Sylvestre Bonnard*. Available at: https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/france_crime_ sylvestre_bonnard.pdf
14. Bernanos G. *Le Scandale de la vérité.* Paris: Gallimard, 1939.
15. Signoret S. *Adieu Volodia*. Paris: Fayard, 1985.

16. Montherlant H. de. *Les jeunes filles.* Paris: Grasset, 1936.
17. Montherlant H. de. *Les Olympiques.* Paris: Gallimard, 1973.
18. Bruyere J. de. *Les caractères.* Paris: L'Aventurine, 2000.
19. Pesquidoux J. de. *Le livre de raison.* Paris:Fayard, 1938.
20. Gide A. *Les Nourritures terrestres.* Paris: Gallimard, 2009.
21. Dumas A. père. *Le Comte de Monte-Cristo*. Available at: https://fictionbook.ru/author/alexandre_dumas/le_comte_de_monte_cristo/read_online.html?page=13

References

1. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij.* Moskva: «`Energiya», 1979.
2. Fillmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Moskva, Progress, 1988; Vypusk 23: 52 – 92.
3. Dejk T.A. van. Kontekst i poznanie: frejmy znanij i ponimanie rechevyh aktov. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya:* sbornik rabot. Moskva, Progress, 1989: 8 – 36.
4. Belyaevskaya E.G. *Semanticheskaya struktura slova v nominativnom i kommunikativnom aspektah*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1992.
5. Paducheva E.V. Semantika glagolov vybora. *Seriya literatury i yazyka*. 1999; T. 58, № 5-6: 34 – 52.
6. Yaskevich T.V. *Reprezentaciya frejma "vybor" v sovremennom anglijskom yazyke (na materiale glagol'noj leksiki).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 1998.
7. *Grand Larousse Universel*. Paris: Larousse, 1999.
8. *Le Grand Robert de la langue française*. Available at: http://dictionnaire.lerobert.com
9. *Le Grand Dictionnaire Hachette illustré*. Paris: Hachette, 1991.
10. *Le dictionnaire Paul-Émile Littré*. Available at: http://www.littre.org
11. Pennac D. *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard, 2007.
12. Françoise Dorin F. *Les corbeaux et les renardes.* Paris: Flammarion, 1998.
13. France A. *La crime de Sylvestre Bonnard*. Available at: https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/france_crime_ sylvestre_bonnard.pdf
14. Bernanos G. *Le Scandale de la vérité*. Paris: Gallimard, 1939.
15. Signoret S. *Adieu Volodia*. Paris: Fayard, 1985.
16. Montherlant H. de. *Les jeunes filles.* Paris: Grasset, 1936.
17. Montherlant H. de. *Les Olympiques.* Paris: Gallimard, 1973.
18. Bruyere J. de. *Les caractères.* Paris: L'Aventurine, 2000.
19. Pesquidoux J. de. *Le livre de raison.* Paris:Fayard, 1938.
20. Gide A. *Les Nourritures terrestres.* Paris: Gallimard, 2009.
21. Dumas A. père. *Le Comte de Monte-Cristo*. Available at: https://fictionbook.ru/author/alexandre_dumas/le_comte_de_monte_cristo/read_online.html?page=13

Статья поступила в редакцию 14.07.20

УДК 811.351.32 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00814

Ahmedbekova I.A., *lecturer of structural units of KT, Moscow Technical University of Communications and Informatics (Moscow, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

SYNTACTIC FEATURES OF PROVERBS IN THE LEZGIN LANGUAGE. The article analyzes syntactic features of a simple sentence in proverbs of the Lezgin language. Lezgin proverbs and sayings have a limited number of grammatical forms and syntactic structures. Thus, not all types of sentences and syntactic structures are equally represented in the paremiological units of the Lezgin language. Structurally, proverbial utterances are divided into simple, complicated, and complex ones. Structural and semantic types of simple and complex sentences are generally personal, despite the presence or absence of a grammatically expressed subject of action. Among complex sentences, sentences without conjunctions are the most widespread, which is due not only to the oral form of existence of Lezgin paremias, but also to the nature of paremiological expression. In Lezgin proverbs, there is a variety of design of sentences in connection with modal relations to the subject of the expressed thought. In the composition of the proverbs there are declarative, interrogative, imperative and exclamatory sentences. In proverbs, as a rule, there are no addresses, interjections and particles that strengthen the meaning of the order, characteristic of the literary language. Syntagmatic division is already embedded to a certain extent in the grammatical structure of the sentence. The subject and predicate of a two-part non-extended sentence can also be included in the same syntagma, without taking on logical stress.

Key words: **Lezgin language, proverbs, syntactic features, syntagmas, simple sentence, complex sentence, complex sentence without conjunctions, modal relations.**

И.А. Ахмедбекова, *преп., структурное подразделение КТ Московского технического университета связи и информатики, г. Москва, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСЛОВИЦ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ синтаксических особенностей простого предложения в пословицах лезгинского языка. Лезгинские пословицы и поговорки имеют ограниченное число грамматических форм и синтаксических структур. Так, не все типы предложений, синтаксических оборотов одинаково представлены в паремиологических единицах лезгинского языка. В структурном плане пословичные высказывания подразделяются на простые, осложненные и сложные. Структурно-семантические типы простого и сложного предложения носят обобщенно-личный характер, несмотря на наличие или отсутствие грамматически выраженного субъекта действия. Среди сложных предложений наиболее широко распространены бессоюзные предложения, что обусловлено не только устной формой бытования лезгинских паремий, но и природой паремиологического выражения. В лезгинских пословицах наблюдается разнообразное оформление предложений в связи с модальными отношениями к предмету высказываемой мысли. В составе пословиц встречаются повествовательные, вопросительные, повелительные и восклицательные предложения. В пословицах, как правило, не встречаются обращения, междометия и частицы, усиливающие значение приказа, характерные для литературного языка. Синтагматическое членение в определенной степени заложено уже в грамматической структуре предложения. Подлежащее и сказуемое двусоставного нераспространенного предложения могут также входить в одну синтагму, не принимая при этом на себя логического ударения.

Ключевые слова: **лезгинский язык, пословицы, синтаксические особенности, синтагмы, простое предложение, сложное предложение, бессоюзное сложное предложение, модальные отношения.**

В лезгинских народных пословицах наблюдается разнообразное оформление предложений в связи с модальными отношениями к предмету высказываемой мысли. В составе пословиц встречаются следующие виды предложений в зависимости от модальных отношений [1 – 5]:

1. Повествовательные предложения. Вследствие того, что выражаемая в пословицах дидактическая мысль неразрывно связана по содержанию с повествовательным предложением этот вид предложения встречается чаще всего. По содержанию повествовательные предложения в пословицах делятся на виды, характеризующиеся различными семантическими и модальными оттенками:

а) пословицы со значением утверждения.

Сказуемые таких повествовательных предложений выражаются глаголами в форме изъявительного наклонения: *Ажуз ламрал кьвед акьахда.* – «На беспомощного осла двое садятся»; *Гьар са гуьзелдик са айиб жеда.* – «У любой красавицы может быть какой-либо изъян» (этот вид повествовательных предложений в пословицах часто входит как компонент в состав бессоюзного сложного предложения);

б) со значением отрицания: *Агъдин са кьил лацу, са кьил ч1улав жедач.* – «Не бывает бязи, у которой один конец был бы белый, а другой – чёрный»; *Са экв такуна буьркьудини рекьидач.* – «Не увидев радости, и слепой не умрет»; *Гъиляй акъатайди элкъвен хъийидач.* – «То, что выпустил из руки, не вернётся»; *Михьи туширди гьамамдини михьидач.* – «Нечистого (т.е. нечестного) и баня не отмоет».

Сказуемое таких предложений может выражаться составными сказуемыми, имеющей в своём составе глаголы-связки *туш, тушир*: *Вичин тариф ийидай уст1ар кар чидайди туш.* – «Не тот мастер, кто расхваливает своё мастерство»*; Адан т1вар киц1ин дафтардани авайди туш.* – «Его имя не значится даже в собачьей книге (т.е. он совсем ничтожный человек)»*; Кесибвал айиб туш, угъривал айиб я.* – «Не бедность – позор, а воровство»*; Багъишай балк1андин сарариз килигдайди туш.* – «Дареному коню в зубы не смотрят»*; К1вализ к1амаз миск1индиз турус туш.* – «Когда дома голодные, подаяния не впрок»*; Бахт буржуна пул туш гудай к1анидаз.* – «Счастье – не деньги, которые можно дать любимому в долг»*; Бармак к1аник кутуна ацукьдай адет туш.* – «На папахе не сидят – честь нельзя топтать»*; Рик1из хуьн жувалай аслу тир.* – «Сердцу не прикажешь (желаемое сердцем не зависит от самого себя)»*; Аданди кьил хьана, види к1вачер туш кьван?* – «Если он думает головой, но ты же не ногами»*; Писвал авун патал чирвал лазим туш.* – «Чтобы делать зло, знания не нужны»;

в) со значением возможности и необходимости совершения действия или события: *Йифен тербия юкъуз лазим къведа.* – «Ночное воспитание понадобятся днём»; *Арза гъавурда гьатдайдаз авун лазим я.* – «Жаловаться следует тому, кто понимает»*; Хъвер инсандиз дарман хьиз лазим я.* – «Смех необходим человеку, как лекарство»*; Писвал авун патал чирвал лазим туш.* – «Чтобы делать зло, знания не нужны»*;*

г) со значением наличия чего-либо: *Кьиле гар ава, бармакдин кук1ва зар.* – «В голове ветер, а папаха обшита золотом» (о легкомысленном щеголе); *Гъар зат1униз вичин чка ава.* – «У каждой вещи своё место»; *Какада ч1ар ава.* – «Утверждать невозможное» (букв.: в яичке есть (находится) волос); *Рик1 ава, амма лекь авач.* – «Сердце есть, но нет печени»; *Шаламриз ли жагъана, са т1уб канаб авач.* – «Нашлась шкура для чарыков, но нет даже отрезка конопляной веревки».

2. Повелительные предложения. В пословицах выражают приказание, просьбу, совет, призыв, понуждение и тому подобные смысловые оттенки, являющиеся неразрывно связанными с их природой. В основе содержания пословиц лежит чаще всего привлечение внимания человека к какому-либо явлению, призыв брать пример с храброго, мужественного, хорошего, умного и т.д. Сказуемые повелительных предложений в пословицах выражаются чаще всего глаголами повелительного наклонения: *Иридра алцума, садра ат1ут1.* – «Семь раз отмерь, один раз отрежь»; *Агакьай бегьер гарув вугумир.* – «Готовый урожай ветру не отдавай»*; Гьакимдин виликай, балк1андин кьулухъай фимир.* – «Не проходи впереди начальника (можешь нарваться на неприятность) и сзади лошади (может лягнуть)»*; Киц1ихъ галаз юлдаш хьухь, лаш гъиляй акъаймир.* – «С собакой дружи, но палку из рук не выпускай»; *Ч1ехидан гаф ат1умир.* «Не перебивай стпршего; гзаф кьекъвейдавай ваъ, гзаф акурдавай хабар яхъ». – «Спрашивай не того, кто много странствовал, а того, кто много видел»*; Гъиле авайди акъудна , цава авайдахъ галтугмир.* – «Упустив то, что в руке, не гоняйся за тем, что на небесах» (соотв.: Лучше синицу в руки, чем журавля в небе»*; Мекьи кьуьдни кьий, кьуьзуь гъуьлни!* – «Да пропадут холодная зима и старый муж!»;

Гатфарин гьазурвал хъуьт1уьз, хъуьт1уьн гьазурвал гатфаризая. – «К весне готовься зимой, а к зиме – летом»; *Ксай мисик исит1а к1ан жемир.* – «Лежа в постели, халвы не желай (т.е. не стремись к готовенькому, когда сам ничего не делаешь)»*; Иландизни хандиз далу ямир. – «Не доверяй змее и хану»; Жуван сивиз къай гумир.* – «Не остужай свой рот» (т.е. напрасно не ругай, не отчитывай)*; Алакь тийидай кар гъиле кьамир. – «Не берись за непосильное дело* [1].

В пословицах, как правило, не встречаются обращения, междометия и частицы, усиливающие значение приказа, характерные для литературного языка. Лишь редко: *Вун чаз жунгав жеми эхир.* – «Не приставай же к нам, как бычок» *(т.е. не надоедай).*

Одной из специфических особенностей повелительных предложении (они могут быть как простыми, так и сложными) в пословицах является обобщенность лица: *Кар к1еве гьатайла, рик1 ч1угуна яхъ. – «Коль попал в беду, не теряй самообладания»* и т.п.

Повелительные предложения могут выражать:

а) совет, наставление и просьбу: *Багъишай балк1андин сарариз тамашич.* – «Дареному коню в зубы не смотрят»; *Киц1ихъ галаз юлдаш хьухь, лаш гъиляй акъаймир.*– «С собакой дружи, но палку из рук не выпускай»*; Гъиле авайди акъудна, цава авайдахъ галтугмир.* – «Упустив то, что в руке, не гоняйся за тем, что на небесах» (соотв.: « Лучше синицу в руках, чем журавль в небе) [1];

б) условие и пожелание, причем повелительные предложения чаще всего имеют форму осложненных предложений с конструкцией, где управляющим является глагол условного наклонения, или форму условных сложноподчиненных предложений: *Гьак1 ацукьдалди, киц1ериз кван гайит1а хъсан я.* – «*Чем так (без дела) сидеть, лучше камнями забрасывать собак»;*

в) приказ: *Ч1ехидан гаф ат1умир.* – «Не перебивай старшего»*; Агакьай бегьер гарув вугумир.* – «Готовый урожай ветру не отдавай».

г) предостережение:

Жуванда маса тагайт1а, чарада маса гудач. – «Если свой не выдаст, чужой не продаст»; *Вилериз такурт1а, чиниз регъуь жедач.* – «Если глаза не увидят, лицо не застыдится»; *Лам ахмакь ят1а, иеси акьуллу хьана к1анда.* – «Если ишак глуп, хозяин должен быть смекалистым».

Значение волеизъявления чаще всего имеют предложения, в которых сказуемое выражено глаголом в форме 2-го лица повелительного наклонения, как правило, это односоставные предложения, но встречаются и двусоставные [3, с. 143]: *Гатфарин гьазурвал хъуьт1уьн гьазурвал гатуз ая. – «К весне готовься зимой, а к зиме – летом».* Но в любом случае большинство паремий – побудительные высказывания, представляющие собой отрицательные предложения, предостерегающие от нежелательных поступков: *Алакь тийидай кар гъиле кьамир.* – «Не берись за непосильное дело»; *Ван авачир к!амара ван твамир.* – «Не шуми в тихих ущельях» (в знач.: Не труби сам о своих недостатках)» [1].

3. Вопросительные предложения. Вопросительные предложения не встречаются так широко в пословицах, как повествовательные и повелительные, они обычно входят в состав сложных предложений: *Деведин гьи чка дуьз я хьи, гардан дуьз жез?* – «Какое место у верблюда должно быть прямое, чтобы шее быть прямой?»*; Аданди кьил хьана, види к1вачер туш кьван?* – «Если он думает головой, но ты же не ногами?»*; К1ани чан дак1андан гъиле гьик1тван?* – «Как отдать себя, любимую, в руки нелюбимого?»*.*

Редкое употребление вопросительных предложений в пословицах объясняется тем, что они более характерны для монологической речи, а вопросительные предложения – для диалогов.

4. Восклицательные предложения в пословицах почти не употребляются, ср.: *Рекьимир,ц1егь,гатфариз вергер жеда!* – «Не умирай, коза, весной крапива вырастет!»*; Мекьи кьуьдни кьий, кьуьзуь гъуьлни!* – «Да пропадут холодная зима и старый муж!» [1].

В лезгинском языкознании нет специальных работ о синтагматическом делении.

Членение предложения связано с понятием синтагмы, определение и толкование которой дано и работах Л.В. Щербы. Под термином «синтагма» Л.В. Щерба понимал группу слов (или одно слово), представляющих единое смысловое целое для данного контекста и для данной ситуации, возникающее в процессе речи, мысли, фонетически оформленное [4, с. 21].

Синтагматическое деление простых предложений в лезгинских пословицах. Подлежащее и сказуемое составляют отдельные синтагмы: «*Чинал гьуьрмет, далудихъ лянет ийимир*».– «Не славь в лицо и не позорь за спиной». Здесь основное внимание сосредоточено на подлежащем и сказуемом.

Подлежащее и сказуемое двусоставного нераспространенного предложения могут также входить в одну синтагму, не принимая при этом на себя логического ударения [2, с. 34]: *Рик1 ава, амма лекь авач.* – «Сердце есть, но нет печени».

Иногда подлежащее и сказуемое находятся рядом: *Рекьимир, ц1егь, гатфариз вергер жеда!* – «Не умирай, коза, весной крапива вырастет!».

Синтагматическое деление осложнённых предложений. В синтагматическом делении осложнённых предложений выявлены определённые закономерности. Управляемые деепричастиями и глаголами условного наклонения конструкции в них составляют одну синтагму: *Гьикьван хажалат авурт1ани, фу т1уьна к1анда.* – «Как бы ни скорбил, кушать надо»*; Кьил ава лугьуз лашунизни акьул жедач кьван.* – «От того, что палка (трость) имеет набалдашник (голову), ум не появится»*; Ламра к1уру яна женнетдиз аватна.* – «Неожиданное счастье улыбнулось» *(букв.:* «Ишак лягнул – попал в рай»*); Ламрал къазанмишайди ламраз гудай ахмакь жеч.* – «Заработанным ослом нельзя вскармливать осла»*; Сив квай свас хьайи хизан лал жеда.* – «При языкастой невесте вся семья немеет» [1].

3. Сложноподчинённые предложения делятся на синтагмы, подобно осложнённым. Для сложноподчинённого предложения естественным является выделение подчиненного и главного предложений в отдельные синтагмы: *Лам гатаз тахьайла, паландал алахъна [къалтах гатана].* – Букв.: «Когда не смог побить осла, занялся седлом [бил седло])»*; Лам ахмакь ят1а, иеси акьуллу хьана к1анда. – «Если осел глуп, хозяин должен быть смекалистым»; Киц1из к1араб вегьин тавунамаз кар туьк1уьрдач. – «Собаке кости не бросишь – дела не сделаешь»; «Вирт» лугьуналди, сив ширин жедач.* – «От повторения слова «мёд» во рту сладко не станет»*; Бармак алук1уналди никай хьайит1ани итим жедач.* – «Не всякий, кто в папахе – мужчина»*; Кац гьинхъай гадрайт1ани, кьуд к1вачел акъвазда.* – «Как ни брось кошку, она на четыре ноги встанет»*; Кац авачирла, кьифер гъуьрчез фида.* – «Когда нет кошки, мыши выходят на охоту»*; Качалаз дарман жагъайт1а, ада сифте вичин кьилиз ядай.* – «Если человек с паршой на голове найдёт средство (от парши), то в первую очередь он постарается излечить свою голову»*; Ламрал крчар хьанайт1а, нехирда мал тадачир.* – «Были бы у осла рога, он в стаде скотину не оставил бы»[1].

Деление на синтагмы бессоюзных сложных предложений.

а) в бессоюзных сложных предложениях, выражающих отношения сравнения, каждый сравниваемый или противопоставляемый член обычно составляет синтагму: *Дуст куьн регьят я, дуствал кьиле тухун – четин. – «Подружиться легко, сохранить дружбу трудно; Дуст чиниз килигда, душман – к1вачериз.* – «Друг в глаза смотрит, а враг взор потупляет» (букв.: в ноги смотрит); *Дуст чинал, душман кьулухъай рахада.* – «Друг в лицо скажет, а враг – за спиной»*;*

б) если в компонентах сложного предложения слова повторяются, то они (вместе со словами своего состава) представляют собой одну синтагму*: Дев-*

летлудаз пул, кесибдиз аялар бул. – «У богатого – деньги, а у бедного – дети»*; Дуст кьун регьят я, дуствал кьиле тухун – четин.* – «Подружиться – легко, сохранить дружбу – трудно»*; Къуншидив дуствилелди эгеч1, анжах сергьят ч1урмир.* – «С соседом дружи, но плетня не снимай»*; Уст чиниз килигда, душман – к1вачериз.* – «Друг в глаза смотрит, а враг взор потупляет» (букв.: в ноги смотрит); *Тум зулуз цада, бегьер гатуз вахчуд.* – «Семена сеют осенью, а урожай снимают летом»*, Бурж къачун регьят я, вахкун четин я.* – «Долг легко берётся, но трудно он отдаётся»*; Ркьимир, ц1егь, гатфариз вергер жеда!* – «Не умирай, коза, весной крапива вырастет!»*; Ишинди фуахъ къекъведа, тухди – бахтунихъ.* «Голодный ищет хлеба, а сытый – счастья»*; Гъиле авайди акъудна, цава авайдахъ галтугмир.* – «Упустив то, что в руке, не гоняйся за тем, что на небесах» (соотв.: «Лучше синицу в руки, чем журавля в небе»); *Мекьи кьуьдни кьий,кьуьзуь гъуьлни! – «Да пропадут холодная зима и старый муж!»; Дагъ дагъдал гьалтдач, инсан инсандал гьалтда. – «Гора с горой не сойдётся, а человек с человеком встретится»*.

Правильное деление лезгинских пословиц на синтагмы имеет большое значение, ибо синтагма наряду с морфемой является несущей смысл частицей речи и, подобно порядку слов, обусловливает правильность содержания пословицы.

Библиографический список

1. Акимов К.Х. *Лезгинские народные пословицы. Составление*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1991.
2. Гаджиев М.М. *Синтаксис лезгинского языка. Простое предложение*. Махачкала, 1954; Ч. 1.
3. Гайдаров Р.И., Алипулатов М.А. *Лезгинский язык*: учебник для педучилищ. Махачкала, 1965.
4. Щерба Л.В. О частях речи. *Русская речь*. Ленинград, 1928.
5. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Akimov K.H. *Lezginskie narodnye poslovicy. Sostavlenie*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1991.
2. Gadzhiev M.M. *Sintaksis lezginskogo yazyka. Prostoe predlozhenie*. Mahachkala, 1954; Ch. 1.
3. Gajdarov R.I., Alipulatov M.A. *Lezginskij yazyk*: uchebnik dlya peduchilisch. Mahachkala, 1965.
4. Scherba L.V. O chastyah rechi. *Russkaya rech'*. Leningrad, 1928.
5. 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 10.07.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00815

Budekhin S.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, RSU n.a. A.N. Kosygina (Moscow, Russia), E-mail: sergey.budekhin@mail.ru*
Ignatiev O.V., *teacher of additional education, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ignatiev_ol@list.ru*

"TRAGEDY OF VILLAINY" ON THE SCENES OF THE ENGLISH RENAISSANCE THEATER. The article explores the theme of revenge – one of the characteristic topics underlying the English Renaissance dramas. The relationship of the English society of the XVI century to the problem of revenge, the reasons for the attention of playwrights to this topic are analyzed. The authors focus on a subgroup of the so-called "tragedies of villainy", which were especially popular with the audience. A characteristic feature of the group of tragedies, which were written in the first quarter of the 17th century, is the obligatory presence of scenes with horrific bloody murders, mysterious and nightmarish events and the dark thoughts of the heroes who want to take revenge. These features in the future allowed researchers already 20th century to combine all these tragedies into a subgroup of "tragedies of villainy". A list of the most notable tragedies is given. Using the example of T. Middleton's drama "The Revenger's Tragedy" and J. Webster's "Duchess of Malfi", the main artistic features of the "tragedies of villainy" are revealed. The conclusion is drawn about the change in the image of the hero-revenger and the general transformation of the dramatic model of T. Kid, which the creators of the tragedies of revenge were guided by.

Key words: **tragedy of villainy, John Webster, Elizabethan drama, tragedy of revenge.**

С.Ю. Будехин, *ст. преп., канд. филол. наук, РГУ имени А.Н. Косыгина г., Москва, E-mail: sergey.budekhin@mail.ru*
О.В. Игнатьев, *педагог доп. образования, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ignatiev_ol@list.ru*

«ТРАГЕДИЯ ЗЛОДЕЙСТВА» НА ПОДМОСТКАХ АНГЛИЙСКОГО РЕНЕССАНСНОГО ТЕАТРА

В статье исследуется тема мести – одна из характерных тем, лежавших в основе английских ренессансных драм. Рассматривается отношение английского общества XVI в. к проблеме отмщения, анализируются причины внимания драматургов к этой теме. В центре внимания автора статьи лежит подгруппа так называемых «трагедий злодейства», пользовавшихся особой популярностью у зрителей рассматриваемой эпохи. Характерной чертой группы трагедий, которые были написаны в первой четверти XVII века, является обязательное присутствие сцен с ужасающими кровавыми убийствами, загадочными и кошмарными событиями и предшествующими им мрачными раздумьями героев, желающих отомстить. Указанные особенности в дальнейшем позволили исследователям уже XX века объединить все эти трагедии в подгруппу «трагедий злодейства». Приводится список наиболее заметных «трагедий злодейства». На примере драм Т. Мидлтона «Трагедия мстителя» и Дж. Уэбстера «Герцогиня Мальфи» выявляются основные художественные особенности «трагедий злодейства». Делается вывод об изменении образа героя-мстителя и общей трансформации драматической модели Т. Кида, на которую ориентировались создатели трагедий мести.

Ключевые слова: **трагедия злодейства, Джон Уэбстер, Елизаветинская драма, трагедии мести.**

Эпоха Ренессанса, пришедшая в XVI веке на смену Средневековью, обогатила западное общество и культуру новыми принципами синтеза античных и христианских ценностей, идей и представлений. Некоторые виды искусства объединили эти принципы. В качестве примера можно привести живописные или скульптурные изображения христианских святых, в образе которых явно прослеживается античный культ телесной красоты [1]. В Англии Возрождение появилось заметно позже, чем в Италии, но важно отметить, что английская ренессансная литература не развивалась исключительно по лекалам античных образцов жанра. Более того, английское Возрождение не копирует итальянский опыт, а противостоит ему.

Королева Елизавета I взошла на трон в 1558 году и сразу начала активно поощрять стремления своих подданных развивать различные сферы искусства и культуры. Кроме того, королева покровительствовала театру. Король Яков I, занявший престол после Елизаветы, также оказывал внимание и поддержку театру. В 1603 году под патронатом монаршей особы была создана Королевская труппа (King's Men), членами которой были известные актёры и драматурги того времени, в частности У. Шекспир, а также крупнейший актер Ричард Бёрбэдж.

Наиболее эксплуатируемой темой в драмах английского ренессансного театра являлась тема мести. Выбор такой темы был обусловлен рядом факторов. В ряду первостепенных причин следует отметить общие морально-нравственные воззрения английского общества того времени.

Англичане категорически не принимали принцип «цель оправдывает средства», так характерный для общеевропейской (в частности, итальянской) политической повестки. В XVI веке островитяне уже чётко осознавали свою культурную идентичность и непохожесть на континентальных европейцев. Индивидуализм в англичанах преобладал над общинностью, таким образом, родовая честь и её защита в гораздо меньшей степени приводила жителей британских островов, чем тех же темпераментных итальянцев или испанцев, к кровавым межличностным конфликтам. Постепенно в английском обществе сформировалось отрицательное отношение к личной мести.

И все же общественное мнение допускало возможность личной мести, но только в исключительных обстоятельствах, в которых закон не обеспечивал бы достойного воздаяния. Такая позиция отражена в «Опытах» Фрэнсиса Бэкона [2]. Он утверждает, что «самый приемлемый вид мести («the most tolerable sort of revenge») существует для тех преступлений, для наказания которых нет закона» («О Мести»).

Кровная месть являлась непреложным законом в эпоху родоплеменных отношений, в варварских германских племенных союзах и в раннехристианских королевствах Западной Европы. Постепенно трансформируясь, кровная месть во времена Высокого и Позднего Средневековья обрела кодифицированный характер фамильной и цеховой традиции. В эпоху раннего Ренессанса под влиянием развития индивидуализма отмщение уязвлённой родовой чести постепенно утрачивает свою обязательность.

В Елизаветинской драме месть оказывается в фокусе драматургов по причине того, что сам закон мщения проблематизируется, выводится из обязательного автоматизма. Акт отмщения перестаёт быть однозначно трактуемым явлением. С одной стороны, закон запрещает кровную месть, с другой стороны, закон в отношении частных лиц медлителен и не всегда способен учесть все нюансы взаимоотношений враждующих сторон. Традиционное восприятие кровной мести и ренессансное новое отношение к этому явлению актуализировали эту проблему в глазах драматургов того времени. В их произведениях персонажи оказываются перед выбором: идти по пути отмщения или нет; герой начинает оценивать себя одновременно по законам средневековой коллективистской этики и индивидуалистической этики Нового времени (например, Гамлет).

Актуальность темы мести в английской драматургии XVI в. подтверждает частое обращение авторов не только к ситуации отмщения, которая разворачивалась в действиях разнообразных пьес, но даже к введению Мести в список действующих лиц произведений. Наиболее известным примером последнего является «Испанская трагедия» Т. Кида. Месть представлена в сюжете как аллегорический образ, к которому обращены мольбы убитого на поле сражения дона Андреа. Она, подобно мифологическим Эриниям, неутомимо преследует виновников его гибели, заносит меч над головами обидчиков Андреа и призывает его дух к терпению, обещая непременную расплату и кровавый финал для них.

В XVI в. королевская власть в Англии укрепляется и централизуется, появляются своды законов, требующие непреложного исполнения. Проявления «варварского правосудия», вроде кровной мести или дуэлей, начинают расцениваться как угроза авторитету монарха и караться по закону. Особенно негативно английское общество того времени относилось к убийствам из мести, спланированным и совершенным спустя долгое время после нанесения оскорбления. Такие случаи считались наивысшим проявлением «макиавеллизма» – образа социального мышления, основанного на грубой силе, вероломстве и холодном расчёте и не характерного, как считалось, для строгих моральных правил английского общества. Герой-мститель мог рассчитывать на снисхождение публики, если его месть была совершена в состоянии аффекта, однако расчётливый мститель, спланировавший кровавое отмщение, всегда порицался зрителем и рассматривался как злодей-макиавеллист.

В конце XVI в. в английской ренессансной драме проявляется тип героя-индивидуалиста, поглощённого мыслями о собственных страданиях, желаниях, страстях. В это время в английской драме рождается новый, вызвавший неоднозначную реакцию публики жанр трагедии мести (revenge tragedy), или кровавой трагедии (tragedy of blood) [3].

Отдельную подгруппу в ряду трагедий мести составляют так называемые «трагедии злодейства» («tragedy of villainy»). Чаще всего образ злодея-макиавеллиста мы можем обнаружить в трагедиях этой подгруппы. К этому ряду произведений можно отнести пьесы, поставленные на сцене между 1607 и 1620 гг.: «Трагедия атеиста» («The Atheist's Tragedy», 1611) Сирила Тернера (Cyril Tourneur, 1575 – 1626), «Турок» («The Turk», 1610) Джона Мейсона (John Mason), «Женщины, остерегайтесь женщин» («Women Beware Women», 1612 – 1623) Т. Мидлтона, «Герцогиня Мальфи» («The Duchess of Malfi», 1613) и «Белый дьявол» («The White Devil», 1612) Джона Уэбстера (John Webster, 1580 – 1634) и др.

Характерной чертой группы трагедий, которые были написаны в первой четверти XVII века, является обязательное присутствие сцен с ужасающими кровавыми убийствами, загадочными и кошмарными событиями и предшествующими им мрачными раздумьями героев, желающих отомстить. Указанные особенности в дальнейшем позволили исследователям [4] уже XX века объединить все эти трагедии в подгруппу «трагедий злодейства». Нельзя не упомянуть, что построение драматического сюжета вокруг ужасающих и кровавых событий в английском ренессансном театре продиктовано влиянием античных произведений. В случае «трагедий злодейства» прослеживается влияние философии и творчества древнеримского философа и поэта Сенеки, известного своими трагедиями с яркими кровавыми сюжетами (трагедии «Медея», «Фиест»). Одной из пьес рассматриваемой подгруппы, испытавшей на себе сильнейшее влияние эстетико-философских взглядов Сенеки, является «Трагедия мстителя» Сирила Тёрнера [5]. В образе протагониста «Трагедии мстителя» читается родство не только с героями-мстителями трагедий Сенеки, но и прослеживаются явные отсылки к образу шекспировского Гамлета.

Особенностью пьесы модно считать ряд имён ключевых персонажей: Виндиче, Луссуриозо, Грациана, Спурио, Амбициозо. Их имена отсылают читателя к средневековому аллегорическому жанру моралите, в рамках которого на сцене появлялись не люди, а отвлечённые понятия. В рассматриваемой пьесе имена персонажей дают представление публике об особенностях их характеров: Виндиче – мстительный, Луссуриозо – распутный, Грациана – нравственная, Амбициозо – тщеславный, Спурио – лживый. Высокой нравственной риторике ранних трагедий мести приходит на смену развлекательность, которая воплощалась хитроумными интригами и разоблачениями, язвительными репликами «в сторону», искусными ловушками.

Становление поджанра «трагедий злодейства» сопровождалось постепенным вытеснением влияния «кидовской» модели и формированием новой, которая заключалась в большем внимании к желаниям публики получать яркие кровавые и зрелищные сюжеты с меньшей долей серьёзности. Идейно-философская глубина пьес была сокращена в угоду более яркого и детального изображения сцен ужасов и насилия.

Развёртывание темы мести в кровавых трагедиях иногда происходит по схеме, согласно которой дух убитого преследует своих мучителей, сводит их с ума или с помощью третьих сил устраивает над ними расправу. Призрак может являться персонажу во сне или в момент сильного эмоционального потрясения. Зачастую тема мести усложняется мотивом предзнаменования. В трагедии Дж. Уэбстера «Герцогиня Мальфи» читатель обнаруживает призрак убитой героини. Дух умершей преследует виновников гибели – братьев Фердинанда и Кардинала.

Большое значение в «трагедиях злодейства» имеет мотив безумия. В «Герцогине Мальфи» нам представлен процесс утраты рассудка одним из братьев главной героини. Фердинанд, мучимый угрызениями совести, не справляется с грузом вины. Ему кажется, будто дух сестры преследует его.

Мотив страшной тайны также входит в перечень обязательных атрибутов кровавой трагедии мести. Форма, в которой данный мотив был представлен в трагедии «Герцогиня Мальфи», имеет новаторский характер. В отличие, например, от пьесы Шекспира «Тит Андроник», в которой на сцене буквально проливаются литры крови, Уэбстер создает иллюзию массового убийства. Он считал важным не столько изобразить непосредственную сцену убийства, сколько создать гнетущую атмосферу ожидания неотвратимого убийства, заставить героя чувствовать близость смерти. Наиболее ярко эта иллюзия убийства была продемонстрирована в сцене, где заточенной в темнице герцогине Фердинанд представляют «мертвые» тела ее мужа и детей – а на деле искусно созданные восковые фигуры.

При ближайшем рассмотрении трагедия «Герцогиня Мальфи» обнаруживает в себе все жанровые признаки кровавой трагедии мести, однако уже отчетливо видны попытки Уэбстера отойти от строгого канона жанра. Более того, считается, что именно с Уэбстера начинается закат жанра трагедий мести [6]. Так, в пятом действии «в ущерб зрелищности» автор разбавляет свою трагедию порцией морализма. Его моральная позиция требует для его героев сопереживания, а для добродетели – непременного вознаграждения. Финальный монолог Делио служит тому подтверждением (*«Должны мы объединить все наши силы, чтоб юношу достойного сего восстановить в его правах законных»*) [7]. Становится понятно, что непосредственное кровопролитие на сцене не имеет для Уэбстера первостепенного значения, а лишь служит средством для создания определенной атмосферы, которая позволяет держать публику в напряжении и, в конце концов, привести ее к пониманию авторской моральной позиции.

Сюжет «трагедий злодейства» построен вокруг ужасающих происшествий и завораживающих интриг, развитие которых зрителю было чрезвычайно сложно предугадать. В этих пьесах кошмары и мучения героев существуют не только для шокирования зрителя, но и с целью создания особого драматического напряжения. Все кровавые убийства в «трагедиях злодейства» совершаются бесчестно и скрытно (посредством яда, кинжала, удавки и т.п.). Переживания героев уступают место злодейской интриге, которая играет важнейшую роль в продвижении сюжета [8; 9].

Наибольшую метаморфозу претерпевает образ мстителя. Стимулом для свершения мести или расправы с врагами теперь является не зов чести, а порочные желания или жажда наживы. В «трагедиях злодейства» авторы акцентируют внимание читателя на теме тайных браков, измен, непристойных любовных отношений («Белый дьявол», «Герцогиня Мальфи»).

Резюмируя вышеизложенное отметим, что среди ключевых художественных особенностей «трагедий злодейства» можно назвать обогащение сюжетной конструкции типичной елизаветинской драмы увлекательной и многоуровневой интригой, включающей в себя большое количество ловушек, кровавых убийств и неожиданных разоблачений.

Библиографический список

1. Лосев А.Ф. *Эстетика Возрождения.* Москва, 1978.
2. Бэкон Ф. *Опыты, или Наставления нравственные и политические*. Москва, 1978.

3. Thorndike A.H. The Relations of Hamlet to Contemporary Revenge Plays. *PMLA*. 1902; № 2 (17): 125 – 220.
4. Аникст А.А. *Театр эпохи Шекспира*. Москва, 1965.
5. Tomlinson T.B. *A Study of Elizabethan and Jacobean Tragedy*. Cambridge University Press, 2010.
6. Уэбстер Дж. *Герцогиня Амальфи*. Москва, 1959.
7. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
8. Будехин С.Ю. *Влияние английской трагедии мести на готическую драматургию*. Диссертация …кандидата филол. наук. Москва, 2018.
9. Будехин С.Ю. «Гамлет» Шекспира и трагедия мести: эволюция жанра. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2014; № 3 (4): 44 – 46.

References

1. Losev A.F. *`Estetika Vozrozhdeniya*. Moskva, 1978.
2. B`ekon F. *Opyty, ili Nastavleniya nravstvennye i politicheskie*. Moskva, 1978.
3. Thorndike A.H. The Relations of Hamlet to Contemporary Revenge Plays. *PMLA*. 1902; № 2 (17): 125 – 220.
4. Anikst A.A. *Teatr `epohi Shekspira*. Moskva, 1965.
5. Tomlinson T.B. *A Study of Elizabethan and Jacobean Tragedy*. Cambridge University Press, 2010.
6. U`ebster Dzh. *Gercoginya Amal'fi*. Moskva, 1959.
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. Budehin S.Yu. *Vliyanie anglijskoj tragedii mesti na goticheskuyu dramaturgiyu*. Dissertaciya …kandidata filol. nauk. Moskva, 2018.
9. Budehin S.Yu. «Gamlet» Shekspira i tragediya mesti: `evolyuciya zhanra. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2014; № 3 (4): 44 – 46.

Статья поступила в редакцию 15. 07.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00816

***Gabibullaeva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Daghestani Languages Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 79 patimat 79@mail.ru*

TEXT ABOUT THE LINKING ROLE OF PARTS OF SPEECH IN PROSE OF HABIB ALIYEV. The article analyzes the text-binding role of parts of speech in the prose of Dargin writer Habib Aliyev. Research shows that in the prose of this writer, various parts of speech are used as a means of communicating the components of a sentence. But the most widely used adjectives, nouns and verbs of various forms and types. Habib Aliyev uses various lexical-semantic, morphological-syntactic and lexical-syntactic means in his works. Epithets, metaphors, comparative constructions, nouns with the meaning of a trait, adjectives, verbal lexemes, numerals, pronouns act as functionally loaded pictorial tools. Adjectives are often used to make an image more expressive. It is noted that the use of numerals in describing the behavior of characters, their appearance, and the environment gives the story a special shade of authenticity. They also perform informative and expressive functions. The verb and its forms are used to display various pictures, scenes, and movements of objects and events. The verb is most often used to enliven a narrative. It performs an important stylistic function in artistic works, giving dynamism to descriptive processes. Through the verb, a sequence of actions is shown, their speed or dynamism, creates the energy of movement.

Key words: **writer's language, parts of speech, lexical-semantic, morphological-syntactic, lexical-syntactic means, comparative constructions, artistic and stylistic functions.**

***П.М. Габибуллаева,** кан. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: 79 patimat 79@mail.ru*

ТЕКСТОСВЯЗУЮЩАЯ РОЛЬ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ПРОЗЕ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье проводится анализ текстосвязывающей роли частей речи в прозе даргинского писателя Хабиба Алиева. Исследование показывает, что в прозе данного писателя в качестве средства связи компонентов предложения используются различные части речи. Но наиболее активно применяются прилагательные, существительные и глаголы различных форм и видов. Хабиб Алиев использует в своих произведениях различные лексико-семантические, морфолого-синтаксические и лексико-синтаксические средства. Эпитеты, метафоры, сравнительные конструкции, существительные со значением признака, прилагательные, глагольные лексемы, числительные, местоимения выступают в качестве функционально нагруженных изобразительных средств. Прилагательные часто используются для придания выразительности образа. Отмечается, что использование числительных при описании поведения героев, их внешности, обстановки придает повествованию оттенок особой достоверности. Они также выполняют информативную и экспрессивную функции. Глагол и его формы используются для отображения различных картин, сцен, движений предметов и событий, а также для того, чтобы оживить повествование. Он выполняет важнейшую стилистическую функцию в художественных произведениях, придавая динамизм описательным процессам. Через глагол показывается череда действий, их стремительность или динамизм, создается энергия движения.

Ключевые слова: **язык писателя, части речи, лексико-семантические, морфолого-синтаксические, лексико-синтаксические средства, сравнительные конструкции, художественно-стилистические функции.**

Хабиб Алиев использует в своих произведениях различные лексико-семантические, морфолого-синтаксические и лексико-синтаксические средства. Эпитеты, метафоры, сравнительные конструкции, существительные со значением признака, прилагательные, глагольные лексемы, числительные, местоимения выступают в качестве функционально нагруженных изобразительных средств. Эпитеты – это прилагательные, которые выполняют художественно-стилистические функции. Они характеризуют национально-культурные реалии и часто связаны с особенностями ассоциативно-образного и эмоционально-интеллектуального осмысления окружающего мира носителями данного языка [1 – 7].

В художественной литературе сложилась богатая традиция стилистического освоения прилагательных-эпитетов в различных описаниях, прежде всего, в пейзажных зарисовках. Имена прилагательные в даргинском языке разнообразны и многочисленны. Авторы с их помощью создают художественные произведения. Они служат для создания эмоционально-лирического, оценочного образа. Эмоционально-оценочный момент в высказывании является одной из главнейших проблем стилистики и определении особенностей художественной речи.

Прилагательные выступают в роли эпитетов – поэтических, красочных определений, которые помогают сделать произведение ярким, красочным, впечатляющим, запоминающимся и образным:

Дубуртала ***дишт1ати*** *х1урк1би* ***хьанц1*** *миъли дуцилри.* ***Ахъти*** *дубуртачир дях1ила* ***халати*** *к1илик1уни чедиулри,* ***буг1ярси*** *дяг1 авбик1улри. Мищ1ираг чула* ***ванати*** *дурхъбази, жаниварти чула дишт1ати пукьнази диг1яндикилри. Галга агарти* ***дац1ти*** *ургуба яра авлахъ дахъ* ***ц1ахти*** *дираргу.* ***Гьалабла*** *адамта чула хъула х1ярлизиб сегьуна-биалра галга убалтусири, къяна-чякали пукьалра барес или. Ургубалар къяна-чяка, камдиубли сари, дахъал* ***дишт1ати*** *г1инзурби деткахъили сари, къакъбунира камдиубли сари* [2, с. 28].

В произведениях Хабиба Алиева эпитеты употребляются для создания внешнего и внутреннего облика персонажа. Произведения писателя изобилуют эпитетами при создании портретной характеристики героев. Это связано с тем, что для писателя важно не столько показать внешнюю красоту, сколько выразить свое особенное, драгоценное отношение к герою. Важное место в творчестве Хабиба Алиева занимает употребление прилагательных. Они используются для придания выразительности образа.

Автор включает в произведения не только разговорную лексику, но и слова, характерные только для даргинцев, воссоздавая тем самым живую народную речь с присущей ей естественностью, образностью, экспрессией.

Использование ***числительных.*** У Хабиба Алиева широко используются числительные. В его текстах числительные играют не последнюю роль в воплощении авторского замысла. Функции, выполняемые числительными в текстах писателя, чаще всего стилистические. Они используется при изображении событий, не связанных с воспроизведением исторических фактов. А использование числительных при описании поведения героев, их внешности, обстановки придает повествованию оттенок особой достоверности. Числительные еще выполняют информативную и экспрессивную функции.

Хангиши мякьларадван тIамри арагьили шуряхъибгу, ***шел-урегал*** *дурхIяла кьукья чебаиб.* – «Хангиши услышал голоса, оглянулся – группа из пяти – шести детей».

Хангишини ***кIелра*** *някъ тIинтIдариб ва гьалаб убикибти* ***кIел-хIябал*** *хъяша хъябруцбуциб, чедихьили хIулбира сабира сунела михъирличи гьяжбариб.* – «Хангиши раскрыл руки и первых попавшихся двоих – троих ребятишек обнял, закрыв глаза, прижал их к груди» [2, с. 69].

Халкьли, ургаб ***кIел-хIябал*** *сагIятла замана бикахъили, саби бегIти хъуми диршилри.* – «Люди, найдя два – три часа, собирали урожай на собственных полях».

Использование ***местоимений.*** Местоимения относятся к одной из наиболее продуктивных частей речи в художественных произведениях. По мнению многих исследователей, это наиболее древний пласт лексики, который служит для актуализации коммуникации. По мнению А.Н. Гвоздева, слова этой части речи «представляют численно небольшую группу слов, но ... выполняют в речи исключительно важную функцию и в связи с этим используются необыкновенно часто: по частоте своего употребления местоимения занимают первое место…» [5, с. 282]. Такая частотность местоимений объясняется тем, что они играют роль средства связи между самостоятельными предложениями в тексте.

Е.М. Вольф также считает, что «во внутритекстовых связях действуют две противоположные тенденции: 1) тенденция к однообразию и экономии, т.е. к сокращению семантических признаков, включённых в текст, и 2) тенденция к разнообразию» [4, с. 151].

В прозе Хабиба Алиева отмечается особая частотностьместоимений. Они чаще всего указывают на экстралингвистические факторы различных явлений: содержание, конкретность повествования, стремление писателей избежать повторений. Писатели ищут в местоимениях своеобразные источники речевой экспрессии, зачастую обращение к ним объясняется эстетическими мотивами, что вызывает конкретный стилистический интерес. Наши наблюдения показали, что по богатству экспрессивных красок на первом месте у Хабиба Алиева стоят личные местоимения:

Кариабани ***сунечила*** *хабар даимбариб.* – «Кариаба продолжила рассказ о себе». ***Илала*** *дях1 хумарлири.* – «Ее лицо было грустным». ***Дила*** *урк1ила х1ялани дарсдик1улри.* – «В моей душе боролись разные чувства». ***Ну*** *селичиларил пикрилизи ахъилри.* – «Я был в раздумьях». ***Ил*** *шайчиб буг1ярли саби.* – «На этой стороне холоднее». *Хизри* ***сунела*** *кьисматличи сай тамашаиублири.* – «Хизри был удивлен своей судьбой». ***Сенрил*** *гьаввак1ира* ***ну*** *юлдашличи.* – «Как-то заглянул я к другу». ***Илдала*** *кьяшмауб дях1и кьяржбик1улри.* – «Под их ногами скрипел снег». *Вахъх1и вашули* ***ил*** *ахирра шилизи ваиб.* – «После долгой дороги он наконец-то дошел до села». – ***Наб х1у*** *чини-биалра вачавархахъили дигули ах1енра.* – «Я не хочу, чтобы ты волновался о чем-нибудь».

Местоимения также помогают сохранить безымянность героя, они придают художественной речи искренность, задушевность, взволнованность.

Использование ***глаголов.*** Исследователи отмечают, что глагол со всей его богатой семантикой, с характерными грамматическими значениями и формами является неисчерпаемым источником экспрессии.

Для передачи любого движения, выражения динамики окружающей реальности и духовной жизни общества используется глагол и его формы. Особенно значимое место занимает глагол в художественной речи. Здесь писатели используют его для отображения различных картин, сцен, для отображения движений предметов и событий. Писатели используют глагол для того, чтобы оживить повествование. Глагол выполняет важнейшую стилистическую функцию в художественных произведениях, придавая динамизм описательным процессам. Через глагол автор показывает череду действий, их стремительность или динамизм, создает энергию движения. Глагол также является мощнейшим стилистическим средством для передачи образности и конкретизации художественной речи [3, с. 35].

Для художественного повествования или описания характерна постепенность в передаче события, действий, движений, состояний, мыслей, чувств как осуществляющихся во времени, как бы «дробность» изображения и отсюда – эстетически обусловленная последовательность глаголов» [6, с. 23].

Сравним стилистическое использование глаголов в прозе Хабиба Алиева: *Ши-алав кьасурбарти хъулри сари, гьалар илди гьат1ира дишт1ати* ***дири*** *ва къаркъала луцрачил* ***дек1ардарибти дири****. Къаркъала къалала луцри гьалабла дунъяла* ***букьурли баибси*** *урц1адеш ва вег1дешла къарциндеш саблин* ***тяйдидариб,*** *къаркъуби шанта хъулри* ***дарес пайдаладариб****, хъуми* ***дархдяхъили халадаахъиб****. Амма сецад* ***дяг1ударили диалра****, илдачиб гьачамлис тракторлис* ***эркиндеш аги****.*

В данном фрагменте автор детализирует описание, используя как средство речевой конкретизации целый ряд глаголов. Именно такое последовательное изображение создает эффект достоверности описываемой картины. Например: *Гьанна чи лева илгъуна бируси? Илкьяйда пужбиубли саби нушала лебилра ванза, ц1уръабиубли саби, баракатла бит1и саби, ублаван ургуба берхъили башули ах1ен.*

В прозе Хабиба Алиева можно выделить целый ряд семантических групп глаголов, которые употребляются им в тексте как средство образной речевой конкретизации.

Выразительный потенциал даргинских глаголов различной семантики, используется Хабибом Алиевым с наибольшей полнотой. Писатель изображает героев и персонажей своих рассказов и повестей через их действия, он не только создает реальный образ, но и проникает в их психологию, внутренний мир, передает их мироощущение. Потому что из отдельных поступков складывается поведение человека, его образ, а в его образе отражаются чувства, желания и поступки литературного персонажа.

Большое значение для описательной характеристики персонажа имеют так называемые «ключевые глаголы», которые способствуют созданию выразительности в образе. Порою одно действие имеет большую значимость, чем целый ряд перечисления действий и поступков.

Глаголы используются автором и для метафоризации, и в прямой речи, и в диалогах, и для передачи психологического портрета героя, различных видов движения, жестов, действий человека. Метафоризация увеличивает его выразительные возможности, помогают переосмыслению и т.д.

Наши наблюдения показали, что в художественной речи глагольные конструкции преобладают над именными. Глагольные конструкции способствуют эмоциональности, живости стилевых разновидностей даргинского языка. Глагол также обозначает различные состояния, чувства, восприятие окружающего мира, эмоциональные и психические состояния.

Многочисленные грамматические формы и категории даргинского глагола (наклонения, вид, время, формы) представляют действие как процесс. Именно в грамматических категориях получают исчерпывающее выражение понятия движения, динамичности и изображения действия [1, с. 49].

Таким образом, различные глагольные формы даргинского языка находят стилистическое применение писателем для выражения экспрессии. Взаимодействуя друг с другом, они создают бесконечные возможности для передачи тонких смысловых и экспрессивных оттенков при описании действия в самом широком значении этого слова.

Использование ***наречий.*** Наречия у Хабиба Алиева участвуют в предметно-образной конкретизации описаний в сочетании с иными частями речи. При этом наречия не являются главным средством изобразительности, а лишь дополняют палитру языковых средств, используемую писателем. Приведем примеры:

Х1ера, дубуртачир дурзамти шикьдариб, ва илдани ши-алавти дубуртала ***ургабад*** *г1еркъаси ц1уба тугъ каиб. Ургуба «ме»-лизи г1елабикиб. Нушани чедиулри шила* ***дайлар*** *цаладиркули адамтала кьукьнира. Лерилра дурзамти илдала* ***гьаларад*** *шалг1ердухъес г1яг1нити сари. Ца дурзам биалли, г1ядат саблин, гьар дус илдала* ***гьала*** *т1ашиуси саби.* ***Савли*** *нуша* ***жявли*** *дурадухъунра. Ухънани сунела г1яйса касиб ва* ***багьлали лагвях1*** *ватихьиб.* ***Илх1ели*** *илди шила* ***дублаб*** *т1ашлири. Нуни* ***ишбархъ1и*** *кьац1ла кесек беркунси ах1ен, амма гушли ах1енра.*

Таким образом, через наречия передается интенсивность проявления качества, динамизм действия. Ведь неслучайно в их составе много экспрессивно окрашенных слов.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык. Словообразование*. Москва,1993; Т. III.
2. Алиев Х. *Червоточина.* Махачкала, 1983.
3. Вовк В.Н. *Языковая метафора в художественной речи.* Киев, 1986.
4. Вольф Е.М. *Грамматика и семантика местоимений*. Москва: Наука, 1974.
5. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык. Фонетика и морфология*. Москва: Едиториал УРСС, 2009; Ч. 1.
6. Кожина М.Н. *О диалогичности письменной научной речи Текст*. Пермь, 1986.
7. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk. Slovoobrazovanie*. Moskva,1993; T. III.
2. Aliev H. *Chervotochina.* Mahachkala, 1983.
3. Vovk V.N. *Yazykovaya metafora v hudozhestvennoj rechi.* Kiev, 1986.
4. Vol'f E.M. *Grammatika i semantika mestoimenij*. Moskva: Nauka, 1974.
5. Gvozdev A.N. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Editorial URSS, 2009; Ch. 1.
6. Kozhina M.N. *O dialogichnosti pis'mennoj nauchnoj rechi Tekst*. Perm', 1986.
7. 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 15.07.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00817

***Gabibullaeva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Daghestani Languages Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 79 patimat 79@mail.ru*

SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROGRESS AND THE LANGUAGE OF KHABIB ALIYEV'S ARTISTIC WORKS. The article notes that the language of Khabib Aliyev's fiction captures various realities of the language life of Dargin society and various stylistic features. In this panorama, there is the sophistication of the writer's artistic language and, next to it, a language that reflects the jargon of various social strata. Here you can also see a dynamic, rich in information, extremely concise in descriptions, which clearly reflects the current state of the Dargin language. Above all this rises the concept of literary artistic language, its strictness and normativity, which is a means of thinking, logic, knowledge, intellectuality, aesthetics, thought and human behavior. Terminological vocabulary is widely used in the historical novels of Habib Aliyev. Here the writer often translates a scientific term into an image-symbol. In this case, the meaning of the term switches from the myth of physical phenomena and processes to the human, social world. In this case, of course, the term, being surrounded by a verbal and artistic context, ceases to be itself. This is how the correlation and logic of interaction between the styles of the modern Dargin literary language changes.

Key words: **fiction, writer's language, structural styles, terminological vocabulary, metaphor, phraseology, vocabulary.**

***П.М. Габибуллаева,** кан. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: 79 patimat 79@mail.ru*

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье отмечается, что язык художественной прозы Хабиба Алиева иксирует различные реальности языковой жизни даргинского общества и различные стилевые особенности. В этой панораме видим и изысканность художественного языка писателя, и, рядом, – язык, который отражает жаргон различных социальных слоев. Здесь виден и динамический, насыщенный информацией, предельно сжатый в описаниях, ярко отражающий современное состояние даргинский язык. Над всем этим возвышается концепция литературного художественного языка, его строгости и нормативности, что является средством мышления, логики, познания, интеллектуальности, эстетики, мысли и человеческого поведения. Широко используется терминологическая лексика в романах Хабиба Алиева, носящих исторический характер. Здесь писатель часто переводит научный термин в образ-символ. При этом значение термина переключается из мифа физических явлений и процессов в мир человеческий, социальный. В данном случае, естественно, термин, находясь в окружении словесно-художественного контекста, перестает быть самим собой. Так меняется соотношение, логика взаимодействия стилей современного даргинского литературного языка.

Ключевые слова: **художественная проза, язык писателя, структурные стили, терминологическая лексика, метафора, фразеология, словарный состав.**

Одним из важнейших достижений лингвистики XX столетия в изучении национального языка явилось научное определение, дифференциация объективно существующих структурных стилей – научного, публицистического, художественного, делового и разговорного.

Лингвостилистическая характеристика этих стилей литературного языка со стилевым комплексом художественной литературы дала возможность глубже познать литературный язык в его структурной композиции, дифференцированном функционировании в общественной жизни, познавательном и эстетическом функционировании. Этому способствовала более углубленно-профессиональная характеристика, например, специфики компонентов языка науки в сравнении с языком художественной литературы, языком деловым: языка художественной литературы – с языком публицистики и т.д. В результате более четко обозначились, определились лингвостилистические границы стилей, сфера их применения [1 – 6].

Все это в целом содействует улучшению общей речевой культуры общества, способствует углублению четкости мышления и речевого поведения каждого члена социума в отдельности.

Как известно, развитие языка – это динамический процесс, который связан в большей или меньшей степени в своих временных выявлениях с развитием общества, происходящими в нем изменениями. А изменения в общественной жизни середины XX века нашли свое отображение в жизни литературного даргинского языка, в частности в движении его стилей.

Влияние современного научно-технического прогресса, проникающего во все сферы жизни общества, находит свое отображение и в структуре даргинского литературного языка. Как отмечает Ф.П. Филин, «специальная лексика в наше время стала ведущим источником пополнения словарного состава общеупотребительного литературного языка» [5, с. 8 – 9].

Анализ структурных стилей современного даргинского языка, соотношения их компонентов (лексики, терминологии, фразеологии, образных средств выражения и т.д.) показывает, во-первых, во многих случаях размывание строгих, традиционных границ между ними; во-вторых, наличие сильной тенденции взаимопроникновения этих компонентов.

Как известно, изучение вопроса о художественно-образных элементах в научном языке имеет длительную традицию.

Современные художественные произведения даргинского языка, в частности произведения известного писателя Хабиба Алиева, насыщены определенной научной, профессиональной терминологией, которая не производит впечатления «инородного тела», а является нормальным, общим для всех стилей компонентом даргинского литературного языка.

Обороты речи, которыми пользуется писатель, разнообразны. В языке писателя лексико-фразеологические элементы и другие языковые единицы получают некую дополнительную качественную специфику, которая проявляется в предпочтительности одних значений перед другими и в определенной трансформации этих значений. Происходит утрата некоторыми терминами своего прямого значения и переход их в разряд обычной лексики. Все это свидетельствует об общей тенденции к сглаживанию границ между стилями даргинского литературного языка, которая обусловлена современной динамикой жизни. Все эти процессы находят наибольшее отражение в стиле писателя.

А.В. Луначарский, говоря о художественном мастерстве М. Горького, подчеркивал: «Горький идет в публицистике по линии величайшей популяризации, а по линии художественности поднимается до очень высоких обобщений, которые требуют почти той же степени изощрения ума, как и произведения классиков» [4, с. 197].

Нет сомнения, что язык художественной литературы, наряду с языковыми средствами массовой коммуникации, является наиболее восприимчивым стилем, отражающим, фиксирующим научную терминологию данной эпохи для массового употребления, влияющим на весь национальный литературный язык, во много регулирующим соотношение различных его компонентов в лексике, словообразовании, фразеологии, стилистике.

В результате насыщения языка художественной литературы терминологической, профессиональной лексикой, даже в том случае, когда она входит в метафору, повышается информативность стиля литературного языка. К тому же, это обусловлено не только тематикой самого произведения, но и самими языковыми

компонентами и образным изложением, свойственным языку данного писателя. Для Хабиба Алиева подобные выражения, словосочетания стали привычными, они органически вошли в язык его произведений.

Происходит насыщение языка художественного произведения писателя различными терминами спортивного, военного, научного и технического характера. Приведем примеры:

Гьалавван мекъличивад арякьунси ***шила Советла председатель*** *Х1ябибуллагьра* ***районнизивад*** *вак1ибси* ***х1якимра*** *дург1ела бак1иб.* – «Ушедший недавно со свадьбы председатель сельского Совета Хабибулла и начальник из района вышли во двор».

Кабирулри ***бузерила бархІи*** *берк1ибти, дергълизибти узбас, муйлас ва дудешунас кьадинра бузули бамсурти.* – «Уставшие, работая за братьев, мужей и сыновей, ушедших на войну, садились после трудового дня» [1].

Эти примеры свидетельствуют о внедрении новой терминологической лексики в язык художественных произведений писателя. Но, оказавшись в составе языка художественных произведений, терминологическая лексика и фразеология в большинстве случаев теряет свою семантическую окраску и переходит разряд общеупотребительной лексики. Происходит терминологизация общеупотребительной лексики; детерминологизация в иной семантической среде терминологической лексики; расширение функций терминологической лексики в современной социальной жизни, в быту, насыщение ею всех стилей литературного языка, где она из-за активного обращения в процессе массовой коммуникации уже не чувствуется как инородное тело.

Терминологическая лексика посредством взаимопроникновения компонентов, прямого взаимодействия научного и художественного стилей, речевой многогранной коммуникации, при активном посредничестве научно-популярной литературы вошла в художественную метафору, в экспрессивные формы словообразования и словосочетания. Эти явления утверждают ее наличие в языке художественных произведений как одного компонентов.

Широко используется терминологическая лексика в романах Хабиба Алиева, носящих исторический характер. Здесь писатель зачастую переводит научный термин в образ-символ. При этом значение термина переключается из мифа физических явлений и процессов в мир человеческий, социальный.

В данном случае, естественно, термин, находясь в окружении словесно-художественного контекста, перестает быть самим собой. Так меняется соотношение, логика взаимодействия стилей современного даргинского литературного языка. Приведем примеры:

Наб дебали къияннири иличил рарх г1ерг̄иси замана х1еррирес, илди г1ямру ах1енрину, цадех1 ***дарх дурк1ути*** *бурх1ни сари.* – «Мне было тяжело с ним жить в последнее время, это была не жизнь, а сосуществование».

Х1ябра низамличи чекайзурси адам уилри х1у, наб илала берх1е х1улбазибси тамашала лямц1 г1ях1х1ебизур. – Какой же ты дисциплинированный, – мне не понравился лихой блеск в его глазах» [2].

Достаточно активно включаются в текст художественного произведения такие слова общественно-политического характера, как район, первый секретарь, райком, телеграмма и т.д.

Приведем примеры:

Х1ятта Зураби ***райкомла цаибил секретарь*** *виубли вак1или сай ибси хабар аргъибх1ели сунезиб гьала-гьала багьарбиубси пикри багьандан ц1ахра балли бизур.* – «Когда узнал, что Зураби стал первым секретарем, немного даже стало стыдно от своих мыслей».

Набчи хьурайусири или набчи ***телеграмма*** *х1ебархьили сен уади гъари, г1яш-г1яшли иб Зурабини, буцибси някъ зузванбарили Сайди шайчивях1 вит1ик1ахъули.* – «Надо было отправить телеграмму о том, что я обедаю только у тебя, – тихо сказал Зураби, мягко отодвигая Сайди от себя». [1]

В языке художественных произведений Хабиба Алиева терминологическая лексика используется и для сатирического эффекта, который достигается через сложные термины, используемые для характеристики более серьезных понятий. Например:

Ита-иша къунзухъун, чирил живарили, сунени буруливан ***«чумал указание»*** *дедиб.* – «Туда-сюда походил, кого-то позвал, как он говорит «дал несколько указаний». [1]

Гьу гьари, наб гьанбикиб гьанна х1у ***кандидат*** *ветаурли г1ергъи, хавиубли ургар или.* – «О-о, смотрите-ка, я думал, что, став кандидатом, уже загордился» [2].

Отметим, что в настоящее время эта тема приобрела глубинный смысл, речь идет о характеристиках глубинных явлений «художественной формы», словесно-художественного стиля, в котором затрагиваются и требуют освещения не только традиционные вопросы соотношения нормы и просторечия в литературном языке, речевого стандарта и некоторых писательских, индивидуальных вольностей. Законы языка, тайны слова, некоторые явления языка современной художественной литературы – это планы, касающиеся самой их структуры, содержания в настоящую эпоху. О некоторых сложностях языкового стиля художественного произведения и переводе его на другой язык пишут многие исследователи.

Язык, стилистика произведений художественного, публицистического, научного, делового слова как в историческом аспекте, так и в современности требуют освещения в плане всей структуры даргинского литературного языка в современном соотношении его стилей и языково-стилистических средств. И без научного рассмотрения, анализа, глубокого изучения всех этих вопросов обойтись невозможно.

Это более правомерно, так как нередки случаи неоправданного употребления терминологической лексики в языке художественных произведений или примитивного конструирования ситуаций анекдотического характера, например:

Сайдис се-биалра бетаурли саби, ил чили саял гьимук1ахъили сай яра сай чичи саял г1ясиубли сай, гъайла къант1а, сунени къант1ли ва саркъахъили сунела кеп баянбируливан, ***«не в духе»*** *вири.* – «С Сайди что-то происходит, его кто-то обидел или сам обиделся на кого-нибудь, одним словом, как он любит говорить про свое такое состояние, он «не в духе» [2].

Вопросы о влиянии научно-технической революции и прогресса на изобразительные средства художественной литературы активно обсуждаются исследователями языка и стиля писателей. Как отмечает В. Гусев, «по страстности и прямоте в обсуждении воздействий научно-технической революции на все и вся, обсуждений и предлагаемых решений, включаемых в текст романа и повести в виде длиннющих монологов и диалогов персонажей, либо в виде «вставных трактатов», подаваемых в одних случаях нейтрально, в других – нескрываемо «от автора», иные произведения сегодняшней прозы не уступят «деловой публицистике» [3, с. 24]. Отмечается, что в печати уже критиковалась перегрузка языка художественных произведений технической терминологией. Примириться с такими явлениями текста художественного произведения можно лишь в целях эстетической правомерности иного, нежели пластика, стиля и художественной удачливости этих произведений в целом.

Признавая закономерность такой метафорики, связанной с научно-техническим прогрессом, лингвист обязан рассматривать сочетание подобных элементов стиля в плане чистоты, эстетики, богатства современного литературного даргинского языка. Не должны забывать о языке как общественном явлении, коммуникативные и эстетические качества которого стоят выше отдельных ситуаций. Недопустимо незнание средств современного литературного языка, в том числе и профессиональной терминологии, метафорики при изображении явлений современности, как и употребление в этих случаях устаревшей, просторечной, архаической лексики, фразеологии и образности.

Язык художественной прозы Хабиба Алиева фиксирует различные реальности языковой жизни даргинского общества и различные стилевые особенности. В этой панораме видим и изысканность художественного языка писателя, и рядом – язык, который отражает жаргон различных социальных слоев. Здесь виден и динамический, насыщенный информацией, предельно сжатый в описаниях, ярко отражающий современное состояние даргинского языка. Над всем этим возвышается концепция литературного художественного языка, его строгости и нормативности, что является средством мышления, логики, познания, интеллектуальности, эстетики, мысли и человеческого поведения.

Таким образом, языковедческая наука обязана вмешиваться в жизнь художественного слова, так как она ответственна в теории и в практике как за него, так и за весть комплекс общенародного языка. Лингвистическая наука также обязана вмешиваться в жизнь литературного языка и вырабатывать свои рекомендации, базируясь на достижениях науки, общественного опыта, речевой литературной практики, а также на речевых богатствах творческого языка писателя.

Эти явления, как и более общие, и определяют жизнь языка в современную эпоху его развития, в эпоху бурного научно-технического прогресса, на который язык реагирует мгновенно и многогранно, утверждая этим у себя как динамическую систему.

Библиографический список

1. Алиев Х. *Дни поздней осени*. Махачкала, 1989.
2. Алиев Х. *Червоточина.* Махачкала, 1983.
3. Гусев В.В. Дух и архитектура «Собора». *Новый мир*. 1976; № 9.
4. Луначарский А.Л. Художник народных масс. *Вопросы языкознания*. 1977; № 4.
5. Филин Ф.П., Сороколетов Ф.П., Горбачевич К.С. О новом издании «Словаря русского литературного языка». *Вопросы языкознания*. 1976; № 3: 8 – 9.
6. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Aliev H. *Dni pozdnej oseni*. Mahachkala, 1989.
2. Aliev H. *Chervotochina.* Mahachkala, 1983.

3. Gusev V.V. Duh i arhitektura «Sobora». *Novyj mir*. 1976; № 9.
4. Lunacharskij A.L. Hudozhnik narodnyh mass. *Voprosy yazykoznaniya*. 1977; № 4.
5. Filin F.P., Sorokoletov F.P., Gorbachevich K.S. O novom izdanii «Slovarya russkogo literaturnogo yazyka». *Voprosy yazykoznaniya*. 1976; № 3: 8 – 9.
6. 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 10.07.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00818

Nikatueva A.M., *postgraduate, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

MORPHOLOGICAL FEATURES OF ADJECTIVES DENOTING COLOR SHADES IN DARGIN AND ENGLISH. The color terms refer to the components that are obligatory in an author's individual picture of the world. The vocabulary of color designation consists of various words. In the studied languages, they develop synonymous series, enter into certain relationships with each other, and are united in system groups. Epithets-adjectives of color are carriers of both positive and negative emotions, which are characterized by positive and negative connotations. The analysis of our material revealed that the bright color palette expresses the highest feelings and states of the characters in the works. The names of elements of color and light structures in the Dargin language can be combined into such lexical and semantic groups as: on the basis of the increase or decrease in color; on the color of natural materials; on the color of shades of plants, berries and fruits, etc. In English fiction, where there is a description of a positive or negative images, the description of the color of the eyes and lips is most often used. The vocabulary of the English language makes it possible to identify the most active words-color meanings. For example, to describe the color of the lips, such groups are used that are grouped around antonymic archetypes: bright-pale. Among the adjectives in English that denote color, the most active are those formed by the method of word composition. They are formed according to the following scheme – adjective + adjective.

Key words: **Dargin language, English language, comparative analysis, morphological features of adjectives, suffixes, word structure.**

А.М. Никатуева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЦВЕТОВЫЕ ОТТЕНКИ, В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Цветообозначения относятся к обязательным компонентам индивидуально-авторской картины мира. Лексику цветообозначения составляют различные слова. В исследуемых языках они развивают синонимические ряды, вступают друг с другом в те или иные отношения, объединяются в системные группы. Эпитеты-прилагательные цветообозначения являются носителями и положительных, и отрицательных эмоций, которые характеризуются позитивной и негативной коннотацией. Анализ нашего материала выявил, что яркая цветовая палитра выражает самые высокие чувства и состояния героев произведений. Наименование элементов цветовой и световой структур в даргинском языке могут быть объединены в следующие лексико-семантические группы: по признаку нарастания или убавления цвета; по цвету природных материалов; по цвету оттенков растений, ягод и фруктов и т.д.

В английской художественной литературе, где идет описание положительного или отрицательного образа, используется чаще всего описание цвета глаз, губ. Словарный материал английского языка дает возможность выделить наиболее активные слова-цветообозначения. Например, для описания цвета губ употребляется лексика, группирующаяся вокруг антонимичных архетипов: яркие – бледные. Среди прилагательных английского языка, обозначающих цвет, наиболее активны слова, образованные методом словосложения **по следующей схеме: прилагательное + прилагательное.**

Ключевые слова: **даргинский язык, английский язык, сопоставительный анализ, морфологические особенности прилагательных, суффиксы, словосложение.**

Прилагательные относятся к автосемантическим частям речи, но функционально характеризуются позицией зависимого члена, выступающего в качестве определения. В позиции зависимого члена прилагательные не изменяются, изменения определяемого не вызывает соответствующего изменения адъективного определения. Это в одинаковой степени касается как неоформленных прилагательных, так и оформленных [1 – 5].

Сопоставительный анализ семантической структуры даргинских и английских прилагательных, обозначающих цвет, показал, что каждый из этих разносистемных языков обладает определенными способами организации слов, обозначающих цвет.

Свободно принимая суффиксы прилагательных, они могут стать оформленными прилагательными. С.Н. Абдуллаев называл их «неоформленными прилагательными» и «прилагательными-основами». «Прилагательным-основой мы называем такое прилагательное, – пишет он, – которое может принять суффикс прилагательного, но он «опущен».

В даргинской поэзии активно используются прилагательные, не имеющие никакого морфологического оформления. Даргинские поэты их используют как единые целые слова: *хьанц1 бец1* – «серый волк», *мурхь къада* – «глубокое ущелье», *х1инт1ин ц1а* – «красный огонь» и т.д.

В даргинском литературном языке известны такие сочетания краткого прилагательного, как определения с определяемым, например, *шиниш кьар* (полная форма *шиниша* – «зеленый»), пример из литературного языка совпадает с ЦД: *ахъ дубур* (полная форма *ахъси* – «высокий»), (в цуд. диалекте *ахъсе*) и т.д., которые ни на какой вопрос отдельно от определяемого слова не могут отвечать, т.к. являются лишь именными основами, которые лишены какого-либо лексического значения [3, с. 15].

В даргинской поэзии активно используются прилагательные-цветообозначения и краткой формы (неоформленные), и полной формы (оформленные). Наиболее частое их употребление мы находим в поэтических произведениях Омарла Батырая, Мунги Ахмеда, Рашида Рашидова и др.

К примеру, характерным для Батырая является употребление кратких прилагательных, в данном случае кратких цветовых прилагательных: *х1инт1ин – х1инт1ина* («красный»), *шиниш – шиниша* («зеленый»), *хьанц1 – хьанц1а* («серый») (данное прилагательное поэт использует не в своем основном значении – синий цвет, а для обозначения серого цвета), *ц1уб – ц1уба* («белый»), *ц1удар – ц1удара* («черный»), *ц1яб – ц1ябси* («темный»), *шалал – шаласи* («светлый).

Примеры из песен Батырая:

Куц1ила вац1а игул
*Адалкунил**х1инт1ин** ц1а*
Сари дилачархлизир
Муртчархигвол ах1балас…
Сжигающий дремучий лес
Красный пламень
Горит внутри меня,
Не знаю, когда тело сожжет [2, с. 76].
*Гьик1ди **ц1уб** х1урхъелара*
*Гьихди**хьанц1**урхьнелара*
Духъуннидуру карц1и.
Сен ихъвочула карц1и?
*Гьик1ди **ц1уб** х1урхъазирад*
Дух1я диц1ур – шин аркьян…
У тех, что высоко, белоснежных гор
И у тех, что внизу, синих морей,
Говорят, страсть возникла.
Как же страсть у них утоляется?
На тех, что высоко белоснежных горах
Тает снег – течет вода…» (ОмарлаБатырай, с. 78).

Такие краткие прилагательные образуются безаффиксным способом (нулевой суффиксацией). Он использует вместо полного прилагательного, обозначающего цвет, краткую форму: *х1инт1ина – х1инт1ин* («красный»), *ц1уба – ц1уб* («белый»), *ц1удара – ц1удар* («черный»), *шиниша – шиниш* («зеленый»), *хьанц1а – хьанц1* («синий, также и в значении «серый») и т.д.

Основное их значение – отвлеченный признак, в анализируемых примерах – цветовой.

Прилагательные даргинского языка, за исключением тех, которые не имеют никакого морфологического оформления, обладают не только лексико-семантическими, но и грамматическими значениями, т.к. они оформляются морфологическими средствами: акуш.: *цIуб* + *а* – «белый», *цIуба* + *би* – «белые» и т.д.

В поэтических произведениях даргинских поэтов широко использованы неоформленные прилагательные: *цIубандаличи* – «белый лоб» и *хIунтIен дирж* – «красное вино»; *цIуб* является неоформленным прилагательным, которое выступает в роли атрибута для определяемого имени *андаличи* – «лоб».

Оформленное прилагательное в отличие от неоформленного имеет форму *цIуб +а* – «белый», которое оформлено суффиксом *-а.* Возьмем другой пример: *хIунтIен* («красный») – неоформленное прилагательное, выступает в роли определения к слову *диж* – «вино». Неоформленное прилагательное выглядит следующим образом *хIунтIен-а* (оформляется суффиксом *-а*).

Выступая в роли определения вместе с определяемым именем, как было отмечено, они выполняют атрибутивные синтаксические функции: *шиниш кьар* – «зеленая трава», *хIунтIен цIа* – «красный огонь», *хIунтIен вавне* – «красные цветы», *хьанцI лагьа* – «сизый голубь», *цIуб михъирлизир, цIудар хIулбе* – «черные глаза» и т.д. В указанных примерах *шиниш, хIинтIин, хьанц1, цIуб, цIутмар* – неоформленные прилагательные. Характерной особенностью многих дагестанских языков является образование качественных имен прилагательных от именной основы [3, с. 20].

Являясь морфологически оформленными, они обозначают признак определяемого предмета, употребляются и отдельно от него: *шала + си* – «светлый», *хьанц1+а* – «синий», *бухъут1+а* – «желтый» и т.д.

В поэзии даргинских поэтов наряду с неоформленными прилагательными *шала* – «светлый», *цIуб* – «белый», *шиниш* – «зеленый», *хьанц1* – «синий», *ц1удар* – «черный», *хIунтIен* – «красный», *ц1яб* – «темный» встречаются и оформленные прилагательные *шала +си* – «светлый», *цIуб* + *а* – «белый», *шиниш+а* – «зеленый», *хьанц1+а* – «синий», *ц1удар+а* – «черный», *хIунтIен + а* – «красный», *ц1яб+си* – «темный»: *х1унт1енадержлиужес* – «пить красное вино», *ц1удара х1улби кьяп1дирес* – «закрыть черные глаза». Прилагательные *цIудара* и *хIунтIена* оформлены посредством суффикса *-а*. Мы пришли к выводу, что употребление неоформленных прилагательных в даргинской поэтической речи связано с силлабической системой стихосложения с целью сохранения рифмы. Неоформленные прилагательные, благодаря частоте их употребления, стали постоянными эпитетами – атрибутами для отдельных определяемых имен в поэзии. Одни и те же имена прилагательные, взятые в качестве примеров из поэзии известных даргинских поэтов Омарла Батырая, Мунги Ахмеда, Рашида Рашидова, предстают перед нами как в оформленном, так и в неоформленном виде.

Интересным представляется тот факт, что, судя по данным поэтических сборников, в даргинском языке наиболее традиционными цветообозначениями являются простые или производные слова.

Как видно из примеров даргинской поэзии, наряду с традиционными названиями цвета иногда (очень редко) используют и обозначения со сложной структурой. Наше исследование показывает, что система цветообозначений в даргинском языке может быть представлена следующими номинативными единицами с точки зрения структуры: а) простые: *ц1уба* – «белый», *ц1удара* – «черный», *шиниша* – «зеленые»; б) сложные прилагательные, в структуре которых выделяется, как правило, два или три корня-основы, представляющие собой названия цветов и оттенков: *шала-шиниша* – «светло-зеленый», *ц1яба-хьанц1а* – «темно-синий», *ц1ябли-шаласи* – «темно-серый»; в) сложные цветообозначения со структурой «имя сущ. в Р. п. + цвет в Р. п.»: (*берх1ила рангла* – «солнечного цвета», *мургьила рангла* – «золотого цвета», *х1ила рангла* – «кровавого цвета»).

Цветовые структуры объединяются в следующие группы:

а) по признаку нарастания или убавления цвета: *ц1ябли-шаласи* – «темно-серый, *х1унт1енц1арил* – «красноватый», *шала-шиниша* – «светло-зеленый», *шала-х1унт1ена* – «светло-красный, розовый»;

б) по цвету природных материалов: *мургьи рангла* – «золотой», *ц1уб иг1яйла* – «перламутровый», *ляг1лу-якьутла* – «яхонтовый», *ц1уб арцла* – «из белого серебра» и т.д.;

в) по цвету оттенков растений, ягод и фруктов: *жунабла рангла* – «кизиловый», *курега рангла* – «абрикосовый», *х1унт1ена г1инцгъуна* – «яблонево-красный», *шуркьла рангла* – «цвета полыни», *манавша рангла* – «лиловый» и т.д.

Прилагательные-цветообозначения даргинского языка, за исключением тех, которые не имеют никакого морфологического оформления, обладают не только лексико-семантическими, но и грамматическими значениями, т.к. они оформляются морфологическими средствами: *цIуб + а* – «белый», *цIуба + би* – «белые»; *шала+си* – «светлый», *шала+ти* – «светлые»; *х1унт1ен+а* – «красный», *х1унт1ена+би* – «красные», *хьанц1+а* – «синий», *хьанц1а+би* – «синие», *ц1удар+а* – «черный», *ц1удара+би* – «черные», *шиниш+а* – «зеленый», *шиниша+би* – «зеленые» и т.д.

Словарный материал английского языка дает возможность выделить наиболее активные слова-цветообозначения. Например, для описания цвета губ употребляются слова, группирующиеся вокруг антонимичных архетипов: яркие – бледные. Яркие – это красные, «бледные губы»: *ruby* – «рубиновые», *coral* – «коралловые», *cherry* – «вишневые», *scarlet* – «алые», *rosy* – «розовые». Бледные – это *vs pale* – «бледные», *ashen lips* – «пепельные губы».

В современном английском языке наблюдается множество вариантов, которые проявляются в большом количестве слов и выражений, описывающих цвета губной помады. Во всех них наблюдается, помимо передачи оттенков цвета, ассоциативная связь с психологией, различными наклонностями, характерами, интересами, практическим опытом разных социальных групп, которые их используют.

Мы обратили внимание, что противопоставление «яркий – бледный» выявило наполненность групп слов, обозначающих цвета. Так, наиболее большой наполненностью отличается группа *red lips* – «яркие губы», чем антонимичная ей группа *pale* – «бледные», которая отличается намного меньшей наполненностью. Это говорит о том, что слова и словосочетания, которые описывают яркие жизненные цвета, намного больше используются в тексте.

Далее мы наблюдаем, как происходит детализация цвета, она все больше уступает место функции воздействия: *wild poppy* – «дикий мак», *wild honey* – «дикий мед», *burnt caramel* – «жженая карамель», *sugar-and-ice* – «сахар-лед», *froasted malt* – «замороженный солод» и т.д.

Именно такие выражения (*pink, coral, amber, gold*) приобретают в текстах коннотативную окраску. Приведем примеры: *red li ps, shocking pink, gay coral, pale lips, glowing amber, cool gold, softly honey* и т.д.

Среди прилагательных английского языка, обозначающих цвет, наиболее активны слова, образованные методом словосложения по следующей схеме: прилагательное + прилагательное: *blue-black* – «иссиня-черный», *dark-brown* – «темно-коричневый», *dark-blue* – «темно-синий», *dark-red* – «темно-красный» [4, с. 28].

В английских художественных текстах такие сложные прилагательные встречаются часто.

В английском языке часть прилагательных цвета образуются прибавлением к существительному какого-либо постфикса. Например, чтобы образовать прилагательные цвета, можно добавить к существительному со значением цвета постфикс *colour-colour + less – «бесцветный», colour+ful* – «цветной».

Таким образом, среди прилагательных, обозначающих цвет, в английском языке, наиболее часто встречаются те, которые образованы словосложением и аффиксацией.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*: в 3 т. Москва, 1993.
2. Батырай О. *Песни*. Махачкала, 1959.
3. Гусейнова М.М. *Категория атрибутивности и ее выражение в даргинском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2002.
4. Корсунская Т.Г. *О системе цветообозначений в русском, английском и немецком языках*. Горький, 1963.
5. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*: v 3 t. Moskva, 1993.
2. Batyraj O. *Pesni*. Mahachkala, 1959.
3. Gusejnova M.M. *Kategoriya atributivnosti i ee vyrazhenie v darginskom yazyke.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2002.
4. Korsunskaya T.G. *O sisteme cvetooboznachenij v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah.* Gor'kij, 1963.
5. 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 15.07.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00819

Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, DGU (Makhachkala, Russia)*

ON THE QUESTION OF RESEARCH METHODS FOR MULTI-SYSTEM LANGUAGES. The article touches upon a number of problems of both theoretical and applied nature, which have a way out of comparative typology. It is noted that the mutual influence and mutual enrichment of languages, the problem of the norms of the Russian literary language in the republic, the theory and practice of translation, the compilation of various dictionaries, the problem of the scientific linguistic basis of linguodidactics in the national republic. Comparative typological research helps to choose the correct norms of the Russian language. First of all, it is the vocabulary and word formation that are associated with specific national socio-cultural conditions of each Republic, and the identification of the causes of interference from the point of view of linguistics. Issues related to the harmonious development of national-Russian bilingualism cannot be resolved without joint efforts of research institutes and national universities. The solution to the problems of functioning of the Russian language in the social aspect of national-Russian bilingualism and comparative typology of Russian and national languages requires the combined efforts of specialists in Russian and national languages. Russian and national languages research is a social need of this time, and it is connected with the successful solution of many problems of national-Russian bilingualism. This is due to the socio-political structure of our country, the existence of multinational collectives, and the abundance of local and foreign information in Russian.

Key words: **Russian language, Dagestani languages, linguodidactics, comparative analysis, comparative analysis, interference, socio-cultural conditions, national specifics.**

С.М. Рабаданова, *канд. филол. наук, доц. зав. каф. ИЯ для ЕНФ, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала*

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ

В исследуемой статье затронут ряд проблем как теоретического, так и прикладного характера, выход к которым имеет сравнительная типология. Отмечается взаимовлияние и взаимообогащение языков, проблема норм русского литературного языка в республике, вопросы теории и практики перевода, составление различных словарей, проблема научной лингвистической основы лингводидактики в национальной республике. Сопоставительно-типологическое исследование способствует выбору правильных норм русского языка. В первую очередь это касается лексики и словообразования, которые связаны с конкретными национальными социокультурными условиями каждой республики, и выявления причин возникновения интерференции с точки зрения лингвистики. Вопросы, связанные с гармоническим развитием национально-русского двуязычия, невозможно решить без совместных усилий научно-исследовательских институтов и национальных вузов. Решение проблем функционирования русского языка в социальном аспекте национально-русского двуязычия и сравнительной типологии русского и национальных языков требует объединенных усилий специалистов по русскому и национальным языкам. Такое исследование русского и национальных языков – социальная потребность нашего времени, и с этим связано успешное решение многих проблем национально-русского двуязычия: с общественно-политической структурой нашей страны, с существованием многонациональных коллективов, обилием отечественной и зарубежной информации на русском языке.

Ключевые слова: **русский язык, дагестанские языки, лингводидактика, сопоставительно-типологическое исследование, сравнительный анализ, интерференция, социокультурные условия, национальная специфика.**

Общеизвестно, что русский язык, являясь равным среди других языков нашей страны, занимает особое положение как язык межнационального общения народов РФ. В связи с этим общественные функции русского языка в нашей стране многообразны. Об этом говорится в многочисленных специальных исследованиях, посвященных роли русского языка в социально-политическом, экономическом и культурном развитии народов в условиях нашей многонациональной страны.

Сегодня наряду с родными языками в национальных республиках и областях во всех сферах общественной, производственной, культурной деятельности функционирует русский. Во-первых, это объясняется тем, что состав почти всех республик многонационален. Во-вторых, русский язык, как правило, в национальных республиках является первоисточником в области массовой, учебной и научной информации, в распространении достижений в сфере материальных и духовных ценностей. Таким образом, значительная часть отечественной и зарубежной информации во всех областях человеческой деятельности в нашей стране в силу сложившихся исторических условий сначала дается на русском языке, а затем на национальных языках. Эти два объективно существующих фактора требуют разработки проблемы функционирования русского языка и выявления ее специфики в конкретных условиях национальных республик и областей нашей страны. Такая цель диктует необходимость изучения языковых явлений на разных уровнях структуры русского языка: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом – применительно к разным социальным и возрастным группам билингвов [1 – 7]

Особыми аспектами в этом изучении являются: во-первых, аспект, связанный с установлением характера норм русского языка и их варьирования в речи билингвов; во-вторых, аспект, связанный с установлением процессов и специфики интерференции родного языка при овладении русским нерусскими людьми. Оба аспекта имеют как теоретическое, так и практическое значение. В теоретическом плане решение поставленных вопросов поможет в разработке проблемы нормы русского литературного языка как языка межнационального общения, а также в решении вопросов сравнительной типологии разносистемных языков [2, с. 19].

В какой-то мере сопоставительно-типологическое исследование способствует выбору правильных норм русского языка. В первую очередь это касается лексики и словообразования, которые связаны с конкретными национальными социокультурными условиями каждой республики, и выявления причин возникновения интерференции с точки зрения лингвистики.

Все это содействует решению проблем русского языка как языка межнационального общения, а также сравнительной типологии русского и национальных языков. Решение данных проблем будет способствовать разработке и усовершенствованию методики преподавания русского языка во всех типах национальных учебных заведений.

При разработке этих вопросов будет полезен опыт анализа языка художественных произведений и периодической печати на русском языке по местным материалам. Изучение языка художественных произведений и периодической печати осуществляется на уровне лексики и словообразования, что дает весьма интересный фактический материал для освещения проблемы взаимосвязи и взаимообогащения языков. Такое целенаправленное исследование функций русского языка как языка межнационального общения поможет определить пути оптимизации дальнейшего расширения сферы использования русского языка наряду с родным, что будет способствовать гармоническому развитию национально-русского двуязычия.

Проблемы, связанные с гармоническим развитием национально-русского двуязычия, невозможно решить без совместных усилий научно-исследовательских институтов и национальных вузов. Решение впросов функционирования русского языка в социальном аспекте национально-русского двуязычия и сравнительной типологии русского и национальных языков требует объединенных усилий специалистов по русскому и национальным языкам. Важно отметить, что разработка учебно-методических пособий, двуязычных учебных словарей имеет большое значение.

Сопоставительно-типологическое исследование русского и национальных языков – социальная потребность нашего времени, и с этим связано успешное решение многих проблем национально-русского двуязычия. Это связано с общественно-политической структурой нашей страны, с существованием многонациональных коллективов, обилием отечественной и зарубежной информации на русском языке.

Принципы и методы типологического исследования, а также его отличие от других форм анализа языкового материала продолжает оставаться предметом дискуссий среди лингвистов.

В связи с актуальностью и важностью сопоставительно-типологических исследований разносистемных языков и малоразработанностью методики таких научных изысканий важно обстоятельно разработать принципы и методы их проведения. Здесь важно учитывать разноуровневое сопоставление языков и терминологию современного языкознания [6, с. 6].

Необходимы исследования вопросов теоретико-прикладного аспекта сопоставительной типологии, которая устанавливает наиболее общие для сопоставляемых языков черты поверхностного и глубинного характера. На их фоне более выпукло выявляется специфика двух языков по отношению друг к другу, и устанавливаются общие черты, которые объясняются языковыми контактами и универсалиями. При сопоставительном исследовании

двух языков их семиотические системы рассматриваются как функционально-однородные, хотя они неодинаковы. Сопоставительные исследования охватывают все уровни изучаемых языков: филологический, морфологический и синтаксический, а также лексику, фразеологию, словообразование и стилистику. Типологические исследования предполагают ряд оппозиций, для которых исходными являются следующие аспекты анализа: 1) в зависимости от объема типология может быть общей и частной; 2) в зависимости от характера расхождений сопоставляемых языков типология может быть качественной и количественной; 3) по аспекту анализа существует структурная и функциональная типология и т.д.

Существует множество различных моделей сопоставительно-типологического исследования разносистемных языков. Известно, что сопоставительный метод должен всегда опираться на лингвистические принципы.

Отметим, что ряд исследователей считают, что сопоставительным методом изучают лишь контрастивные явления, часть ученых считают, что данным методом можно изучать и сходные явления. В любом случае выход за рамки одного языка уже предполагает изучение и контрастивных, и сходных явлений [1, с. 3].

К примеру, при обращении к сопоставительной типологии русского и дагестанских языков данные этих языков подтверждают наличие расхождений среди них. Такие факты требуют двустороннего сопоставительного анализа языков и разработки соответствующей методики. В дальнейшем такая методика поможет проследить развитие тех или иных заимствованных явлений.

Известно также, что сопоставление нужно проводить блоками, категориями. Это говорит о системности сопоставления, т.е. необходимо исследовать не разрозненные элементы, а блоки языковой системы [4, с. 24].

Сопоставительно-типологическое исследование на уровне систем и блоков необходимо применять ко всем уровням языка. Как отмечал Н.М. Шанский, необходимо «следовать логике от общего к национально-специфическому, а в пределах каждого раздела, в котором сообщается об общем и национально-специфическом, – от ядра системы к ее периферии, от нормативной реализации инварианта к вариантам и коннотативным смыслам» [5, с. 17].

К примеру, сопоставляя русский язык с дагестанскими языками на уровне фонетики, можно обнаружить, что в обоих языках имеется система оппозиций согласных, система чередований гласных и т.д.

Однако если речь идет о явлениях, наблюдаемых в обоих языках, но имеющих какие-либо особенности в одном из них, здесь, как известно, необходимо провести двустороннее сопоставление.

Например, на уровне морфологии русского и дагестанских языков объектом может служить категория грамматического рода, которая отсутствует в дагестанских языках. Но если сопоставление проводить от дагестанских языков к русскому, здесь могут обнаружиться интересные факты, связанные с категорией грамматического класса, которые говорят о соотносительных коррелятивных парах наименований, связанных с различиями людей по полу.

При таком анализе используется принцип системности сопоставления блоков, категорий, оппозиций, т.е. двустороннее сопоставление, которое позволяет описать межъязыковые соответствия или расхождения.

Отметим, что лингвистической основой является сопоставительная типология русского и дагестанских языков для теории и практики переводов. Такой сопоставительный анализ русского и дагестанских языков может содействовать решению вопроса о нормах словоупотребления русского языка в национально-русском двуязычии. Оно также является залогом высококачественного сопоставления различного рода двуязычных и одноязычных словарей, в том числе и учебных.

Отметим также, что в последние десятилетия получили широкое распространение прикладные сопоставительные исследования в связи с особой ролью русского языка как языка межнационального общения в республике. С учетом этих исследований в последнее время составляются программы и учебники по сравнительной типологии и методике преподавания русского языка нерусским. Наметились определенные традиции и методологии в этом плане. Отмечается, что в центре внимания всегда должны находиться факты русского языка, по отношению к которым выявляются и анализируются всевозможные эквиваленты дагестанских языков. Необходимо также отграничивать специфику сопоставительно-типологического исследования русского и дагестанских языков.

В настоящее время идет дифференциация во всех отраслях науки, необходимо подходить к методике обучения русскому языку в национальной аудитории с научных позиций. Ведь научно-лингвистической основой ее может быть только сравнительная типология русского и дагестанских языков, которая разработана на базе системности сопоставления блоков и категорий исследуемых языков. Сравнительная типология русского и дагестанских языков является одним из наиболее важных ключевых звеньев, от которого зависит научно обоснованное построение и содержание лингвистических курсов, оптимально учитывающих специфику национальных вузов.

Таким образом, сопоставительно-типологический анализ способствует установлению общих черт, частичных и полных различий между сопоставляемыми языками.

Библиографический список

1. Иванов В.В. Машинный перевод и установление соответствий между языковыми системами. Вопросы языкознания. 1980; № 1.
2. Макаев Э.А. Сравнительная, сопоставительная и типологическая грамматика. *Вопросы языкознания*. 1964.
3. Магомедов Д.М. Грамматическая интерференция в русской речи носителей дагестанско-русского двуязычия. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2017; № 64.
4. Реформатский А.А. Сопоставительное изучение языков как метод исследования и метод обучения. *Русский язык в национальной школе*. 1962; № 5.
5. Шанский Н.М. Сопоставительное изучение языков и лингвистическая типология. *Русский язык за рубежом*. 1974; № 3.
6. Ярцева В.Н. Типология и проблема универсалий. *Вопросы языкознания*. 1976; № 2.
7. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Ivanov V.V. Mashinnyj perevod i ustanovlenie sootvetstvij mezhdu yazykovymi sistemami. Voprosy yazykoznaniya. 1980; № 1.
2. Makaev `E.A. Sravnitel'naya, sopostavitel'naya i tipologicheskaya grammatika. *Voprosy yazykoznaniya*. 1964.
3. Magomedov D.M. Grammaticheskaya interferenciya v russkoj rechi nositelej dagestansko-russkogo dvuyazychiya. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2017; № 64.
4. Reformatskij A.A. Sopostavitel'noe izuchenie yazykov kak metod issledovaniya i metod obucheniya. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1962; № 5.
5. Shanskij N.M. Sopostavitel'noe izuchenie yazykov i lingvisticheskaya tipologiya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1974; № 3.
6. Yarceva V.N. Tipologiya i problema universalij. *Voprosy yazykoznaniya*. 1976; № 2.
7. 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 15.07.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00820

***Tarasova I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia),*
E-mail: ikoni08@rambler.ru

LITERARY PROCESS IN THE 1920S AND 1930S: THE FORMATION OF THE "NEW" LITERATURE AND THE CONCEPT OF PERSONALITY. The article focuses on the formation of the new artistic method and the search for the concept of personality in Russian literature in the 1920s and 1930s. These issues are considered by means of works of F. Gladkov, M. Shaginyan, L. Leonov, A. Tolstoy and others. The specifics of the artistic aspect of socialist realism as well as its genesis nevertheless remained debatable. The concept of the personality of the new Soviet hero is based on the idea of "remaking" a person through joint work, which ultimately led to the leveling of man in the works of socialist realism. The author concludes that in the 20-30s of the twentieth century the main style and methodological landmarks of the "new" Soviet literature were defined: on the one hand, socialist literature itself, and on the other hand – realistic, continued the best traditions of Russian and world classics, which was not officially recognized by Soviet literature by the introduction of all the years of Soviet power. In the 1930s, officially approved literature finally became on an ideological platform and developed a single artistic method – socialist realism.

Key words: **"new" literature, artistic method, socialist realism, concept of personality, "remaking" of person.**

***И.И. Тарасова,** канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир,*
E-mail: ikoni08@rambler.ru

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС 20 – 30-Х ГОДОВ XX ВЕКА: СТАНОВЛЕНИЕ «НОВОЙ» ЛИТЕРАТУРЫ И КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена интереснейшей на сегодняшний день проблеме становления нового художественного метода и поиска концепции личности в отечественной литературе 20 – 30-х годов XX века. Данная проблема рассматривается на материале творчества Ф. Гладкова, М. Шагинян, Л. Леонова, А. Толстого и др. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о специфике художественного метода соцреализма и его генезисе. Особое внимание в статье уделено поиску героя «нового» времени в литературе. В основу концепции личности нового советского героя положена идея «переделки» человека через совместный труд, что в итоге привело к нивелированию человека в произведениях социалистического реализма. Автор делает вывод о том, что в 20 – 30-х годах XX века определились основные стилевые и методологические ориентиры «новой» советской литературы: с одной стороны, собственно социалистическая литература, а с другой – реалистическая, продолжившая лучшие традиции русской и мировой классики, которая официально не была признана советским литературоведением в течение всех лет советской власти. В 30-е годы официально одобряемая литература окончательно стала на идеологическую платформу и выработала единый художественный метод – социалистический реализм.

Ключевые слова: **«новая» литература, художественный метод, социалистический реализм, концепция личности, «переделка» человека.**

Появление нового советского государства не могло не внести существенных изменений в общественную жизнь людей и, конечно, в искусство. Новая государственная идеология требовала новых способов отражения «действительности». На Первом съезде советских писателей в 1934 году единодушно было принято решение, что единственным методом советского искусства и, в частности, литературы, является «социалистический реализм». В отечественном литературоведении с советских времен и до сегодняшнего дня тема социалистического реализма – одна из спорных и актуальных проблем.

«Новой прозы» было создано немало: о революции, гражданской войне, военном коммунизме и НЭПе, затем об индустриализации и коллективном строительстве в селе (колхозы) и т.д. Но во всех этих произведениях обязательным было одно: раскрытие, изображение нового героя, представителя пролетарских масс. Если появлялись другие персонажи, чуждые пролетариату, то они должны были быть «пропущены», оценены через призму идеологии пролетариата. Одним из первых крупных произведений прозы социалистического реализма считается роман Ф. Гладкова «Цемент» – это хрестоматийное произведение. В нем «дается очень верная и живая картина того, как собиралась, развертывалась и укреплялась рабочая сила», – пишет критик из пролеткультовцев В. Полянский [1, с. 126]. Много внимания уделяет Ф. Гладков тому, как формируется общее, новое лицо «рабочей массы», людей, связанных одним делом (возрождение новороссийского цементного завода), одними заботами. Глеб Чумалов – один из главных героев, не последний человек на заводе – также введен писателем в этот многосложный, но единый механизм возрождения предприятия. Это о таких как он В. Кожинов в 1963 году писал: «…в романе социалистического реализма люди дерзко врубаются в этот мир, ломают его сопротивление и творят его в соответствии со своей волей. Общественная жизнь перестает быть отдельной от людей реальностью, предметностью, она превращается в их непосредственное деяние» [2, с. 430]. Это своего рода механизм, и писатель показывает ритм этого движения вперед через сравнение с заводом: «Вот он, завод, – богатырь и красавец. Был он недавно мертвец – чертова свалка, развалины, крысиное гнездо. А теперь – грохочут дизеля, звенят провода, насыщенные электричеством, курлыкают ролами бремсберги и звенят вагонетками. И завтра заревет и закружится на своих осях первая великанная цистерна вращающейся печи, а вон из этой страшной трубы заклубятся седые облака пыли и пара. Разве все это не стоит того, чтобы все эти несметные толпы народа пришли сюда и порадовались общей победе» [3, с. 69]. Таким же образом возрождается и сам человек, но возрождается не сам по себе, а в труде, коллективном труде, который, как представлялось пролеткультовцам, на все сто процентов «переделывал» человека. Глеб Чумалов – почти автобиографичный герой, сам Ф. Гладков прошел через все труднейшие перипетии жизни крестьянского парня, затем молодого рабочего, далее революционера – партийного вожака. Чумалов один из тех, кто «вытаскивает страну из грязи», – рабочий, революционер, большевик-партиец, руководитель партийной ячейки на цементном заводе, «герой своего времени». Эстетика пролеткультовцев требовала, чтобы у героя имелись и недостатки, и Глеб Чумалов являет их то в общественной работе, то в личной жизни. Так создается облик «живого человека». Только коллективный труд помогает ему преодолеть всякие преграды на пути к справедливой жизни. Но дает ли Глебу труд ту свободу, которой он был лишен, скажем, в условиях только что низложенного режима? Н. Шамота пишет: « … нужны были десятилетия героической борьбы трудящихся, нужна была победа социализма в жизни народа, чтобы перед каждым, кто ищет и думает, открылась во всей своей чистоте великая окрыляющая истина: основой всех человеческих достоинств, всего, что составляет человеческую личность, является дело, деятельность; труд и свобода личности есть, в конечном счете, свобода проявления и развития созидательных способностей людей, свобода сознательного исторического творчества. Социализм дает людям равные возможности трудиться и, значит, равные условия творческого соревнования. Это залог подлинного равенства. Только в таких условиях труд становится основой действительно полной человеческой свободы, то есть свободы, которая достигается не за счет других, не в ущерб другим, а только вместе с другими, только в интересах всех» [7, с. 308]. Конечно, в условиях «победившего социализма» о труде писать иначе было нельзя. Утопизм в утверждениях критика содержится в том, что советская модель социальных отношений вовсе не вывела человека труда на орбиту ни моральной, ни духовной, ни физической свободы, что труд не смог все-таки не быть обязательным, подневольным, более того, он не обеспечил человека даже минимумом независимости от «денежного мешка» директора завода, партийного начальника, председателя колхоза и т.д. Человек «социалистического труда» фактически находился в рабстве у государства. Могучими были энергетические ресурсы, вложенные в разработку, и утверждение идей пролетарской культуры, что рецидивы вульгарного толкования форм и содержания «общественного труда» очень прочно сохранялись до недавнего времени. Да и сейчас они имеют место в работах по проблеме «производства и производительных отношений». Труд преобразует человека – таков лозунг пролеткультовцев, с некоторым уточнением – совместный труд, организующий и направляющий коллективную ментальность, психологию. Это выправляло коллективное поведение в одну, туго натянутую линию общественных позиций индивида, которые привели к активному нивелированию личности. Идея единения в коллективе реализуется в прозе как основная линия построения сюжета, как идея создания сообщества людей, подчиняющихся одной формуле поведения – даже в тех произведениях, которые посвящены, скажем, революции, гражданской войне: «Чапаев», «Мятеж» Д. Фурманова, «Разгром» А. Фадеева и во множестве десятков других произведений. Сложные механизмы человеческого поведения воспроизводятся в произведениях М. Шагинян: повести «Перемена» (1922 – 1923), романе-детективе «Месс Менд, или Янки в Петрограде» (1924), романе «Гидроцентраль» (1930 – 1931). В этих произведениях показаны сложные, противоречивые обстоятельства, в которых появляется новый человек. М. Шагинян также подчиняется идее «переделывания» человека: «Душа смертоносным дыханием, … чреватая новым, подошла – Перемена. Неотвратима, как смерть: ее, если хочешь, прими, если хочешь, отвергни, – все равно не избегнешь» [6, с. 564 – 565]. То есть личность, как бы она себя ни вела, обойти Перемену (то есть Революцию) не может, измениться легко вместе с ее идеями, как это происходит с некоторыми героями других произведений, она не может, но если она втянулась в сложный процесс перемен, то это должно вызвать громадные противоречия в поведении героя, во «внутреннем ритме» его вхождения в общественный процесс. Правда, некоторые, такие как Васильев, довольно легко преодолевают процесс «освоения» перемен, но есть и другие, для которых этот процесс рождает в их сознании противоречия. Например, Алина Зворыкина («Приключение дамы из общества», 1923) – человек из другого, непролетарского мира. Ей сложно осознать и осмыслить новый мир, понять его социальные и нравственно-этические составляющие. Ее критерии не всегда доходили до сердца и слуха людей революции, с которыми тяжелое лихолетье сталкивало Алину. Она, будучи человеком духовно богатым, мягким и внимательным к другим, честным и справедливым по отношению ко «времени и его людям», все-таки распознала сущность происходящего. Муж, бывший министр деникинского правительства, в трудное время бросил ее и уехал за границу, в «теплые, спокойные» края. Алина поняла, что не всегда поведение человека зависит от сущности его класса; класс выбросил ее на улицу, а улица разношерстна, дика, но крепкий внутренний стержень отношения героини к миру, «внутренняя духовная, нравственная» порядочность вывела ее к людям, которые по справедливости своей борьбы и работы делают главное дело. Алина Зворыкина приняла революцию не потому, что она этого хотела, а в силу обстоятельств, в том числе и тех, которые близки к ее душевному состоянию. Автор ищет тот уровень отношения своего героя к общественным закономерностям, которые должны его обусловить, а потом и оправдать: «Я выброшена из своего класса… И я начинаю медленно прирастать к другому, новому классу, пристать вот этими еще не зажившими ладонями» [6, с. 111]. Может ли она стать «гражданином нового мира»? [6, с. 112]. Речь в первую очередь идет о том, что в литературе художественный процесс не был однороден, но современников интересовали проблемы пролеткульта, и все то, что имело отношение к нему, должно быть под-

вергнуто исключительному эстетическому осмыслению. Другие формы подхода не только считались несостоятельными, но и не должны были иметь статуса теоретически возможных. Так строить теорию новой литературы было невозможно. Герои М. Шагинян также ищут «приложения своим силам и возможностям», но в том, что они не однозначны, а многообразны, уже есть выход к здоровым эстетико-теоретическим обобщениям.

Общий характер отечественной литературы 20 – 30-х годов определяется тем, что проблема реализации нового художественного метода обретает в ней отчетливую линию. Однако это не означало, что литературные дела шли ровно и стройно, что уже совсем близко маячили контуры некоторого эстетического итога. Параллельно с рапповскими поисками развивалась огромная и, возможно, самая главная линия художественной правды, которую исповедовали и ярко проводили в своем творчестве Л. Леонов, М. Пришвин, К. Паустовский, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков, А. Платонов и многие другие. Но их с легкой руки пролеткультовцев определили как «попутчиков» революционной культуры. Сюда первоначально записали даже М. Горького и В. Маяковского. Но затем объявили основоположниками литературы социалистического реализма. Однако они, не говоря уже о многих других, указанных выше и неназванных нами, не укладывались в «прокрустово ложе» социалистического реализма.

Например, Л. Леонов. Идея «переделки человеческого материала», безусловно, привлекла его внимание, но она находит у писателя свое, особое выражение. Свидетельством тому могут служить романы писателя 20 – 30-х годов: «Барсуки» (1924), «Вор» (1927), «Соть» (1930), «Скутаревский» (1932). Л. Леонов рассматривает в них идею труда с точки зрения его интеллектуального содержания, в контексте важнейших процессов эпохи, решая проблему целесообразности человеческих деяний. Но, как отмечает сам Л. Леонов, литература должна отражать разнообразную картину человеческой деятельности, так как она «идеология века в художественных образах и человеческих очищениях, в деталях общественного бытия» [5, с. 31]. Не сам объект как таковой волнует писателя, скажем, революция, события после нее, человек революции, а «мысль в конкретном ее развертывании» [5, с. 39], мысль о них. Допустим, революция пришла, она раскрепостила пролетарский люд, и он пошел устраивать свою власть над всеми общественными институтами и, естественно, над селом. Братья Рахлеевы («Барсуки») оказались по разные стороны, противостоят друг другу. Братья оба порождены революцией, гражданским переустройством жизни после нее: Павел – новой, рабочей, городской властью, с правами, закрепленными ею за ним, приехал в деревню с отрядом экспроприировать хлеб, спрятанный крестьянами для нового посева; Семен вместе со своим деревенским отрядом выходит на защиту общественного, деревенского хлеба. Критика долгие годы ограничивалась формулировкой сущности революции, которая виделась как противоборство взаимоисключающих сил, которые привели родных братьев на «разные баррикады». Однако это внешние, видимые края конфликта, глубинные его линии выводят на уровень осмысления «дел революции» как вечной борьбы города и деревни. Эта проблема рассмотрена в статье С. Семеновой: «Среди «малых и немалых колес», на которых вертелись сердечные обиды и смертные опасения мятежных против продразверстки и новой власти крестьян села Воры, был прежде всего «ненасытный город». Выразителем глубинной коллизии, идеологом именно такой антигородской заостренности их бунта, «крестовой войны» с городом является Семен Рахлеев. В его внутренних размышлениях и распаленных мечтах слышится голос гневного самосознания деревни перед лицом наступления пролетарской власти, распознаваемое как городское иго», далее С. Семенова приводит слова из романа: « … собрать мильон, да с косами, с копьем… Мильоном скрипучих сох запашем городское место. Пусть хлебушко на нем колосится, и девки глупые свои песни поют» [5, с. 40].

Как видим, проблему новых человеческих взаимоотношений Л. Леонов рассматривает в ином свете, не как проблему, порожденную революцией; потому что соотношение города и деревни появилось не сегодня, и не завтра оно исчезнет, станет мирно-спокойной, как об этом мечтала большевистская идеология. Писатель рассматривает эту идею в контексте общей идеологии похода города на деревню, города (цивилизации), разрушающего вековые, ментальные основы крестьянской (национальной) психологии.

В годы триумфального шествия идей революции по России Л. Леонов стремился исследовать их с точки зрения общечеловеческих достижений, еще важнее результаты влияния процессов цивилизации на судьбы и людей, и идей, которым они подчинили и свою волю, и свое мировоззрение. Леоновская мыслящая личность часто оказывается один на один с огромным миром, с космосом, вселенной, чтобы ничто и никто не мешал ей объединить свои мысли с дыханием мироздания. Ситуация «человек – мирокосмос» возникает каждый раз по-своему, наполняя идеи романов «Вор», «Скутаревский», «Дорога на океан». Она более осовременена в романе «Соть» уже потому, что содержанием произведения становится жизнь «новых людей» и тех, кто (из старого мира) активно или скрыто борются с ним. В пролетарском романе («Доменная печь», «Цемент», «Энергия», «Гидроцентраль» и других) рабочий-революционер, строитель новой жизни, идет осваивать целинную почву общенародной жизни ради идей коммунизма, при этом совершенствуется он, а с его помощью обретают новую социальную волю и энергию миллионы людей из рабочей среды. Л. Леонов ставит глобальные общечеловеческие проблемы, в разрешимости которых он глубоко как мыслитель сомневается, и невиданная до этого общественная активность масс рассматривается им как один из шагов к окончательному крушению великой гармонии природы.

Поиск и решение глубинных философских идей определяют сущностные качества прозы М. Пришвина, А. Грина, К. Паустовского, А. Платонова, М. Булгакова и, конечно, М. Шолохова. Идея «переделки человеческого материала» реализована А. Толстым в романе-эпопее «Хождение по мукам» талантливо, глубоко, сложно, но, тем не менее, не очень убедительно. Допустим, что сестры Катя и Даша Булавины «пошли в народ» – как-то понятно, убедительно; понятно, что Телегин с народом, он всегда был близок к нему. Даже Вадим Рощин «понял большевиков» – это тоже возражений не вызывает, хотя и очень неожиданно. Речь идет об огромной массе народа, всего общества, пропускаемого автором через сито «переделки» – все эволюционируют в сторону положительного. Такого не происходит с героями М. Булгакова, А. Платонова, а в романе М. Шолохова «Тихий Дон» показана глубинная, сложная полемика с идеей «переделки». Неслучайно, что «Хождение по мукам» А. Толстого имело огромное влияние на всю советскую литературу в 20 – 30-х годах, особенно после войны, когда «Тихий Дон» не породил ни одного подражания: его влияние на читателей и писателей было совершенно иным. Оно не имело ничего общего с социалистическим реализмом, как не было этого ни у М. Булгакова, ни у А. Платонова, а также во многих произведениях К. Паустовского, М. Пришвина, Л. Леонова.

В 20 – 30-х годах XX века определились основные стилевые и методологические ориентиры «новой» советской литературы: с одной стороны, собственно социалистическая литература, а с другой – реалистическая, продолжившая лучшие традиции русской и мировой классики, которая официально не была признана советским литературоведением в течение всех лет советской власти. Государственная идеология того времени провозгласила безапелляционный вердикт: классовый враг побежден, у советской власти нет внутренних врагов, а значит, и конфликтов в обществе нет – не должно их быть ни в искусстве, ни в литературе (позже в критике это явление назовут «теорией бесконфликтности»). В 30-е годы официально одобряемая литература окончательно встала на идеологическую платформу и выработала единый художественный метод – социалистический реализм.

Библиографический список

1. *История советской многонациональной литературы*. Москва, 1970; Т. 1.
2. Кожинов В. *Происхождение романа*. Москва, 1963.
3. *Красная новь*. 1925; Кн. VI.
4. Леонов Л. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва, 1984; Т. 10.
5. Семенова С. Парадокс человека в романах Леонида Леонова 20 – 30-х годов. *Вопросы литературы*. 1999.
6. Шагинян М. *Собрание сочинений*. Москва, 1958; Т. 1.
7. Шамота Н. *О гуманизме, о свободе. Проблемы литературы социалистического реализма*. Москва, 1978.

References

1. *Istoriya sovetskoj mnogonacional'noj literatury*. Moskva, 1970; T. 1.
2. Kozhinov V. *Proishozhdenie romana*. Moskva, 1963.
3. *Krasnaya nov'*. 1925; Kn. VI.
4. Leonov L. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva, 1984; T. 10.
5. Semenova S. Paradoks cheloveka v romanah Leonida Leonova 20 – 30-h godov. *Voprosy literatury*. 1999.
6. Shaginyan M. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1958; T. 1.
7. Shamota N. *O gumanizme, o svobode. Problemy literatury socialisticheskogo realizma*. Moskva, 1978.

Статья поступила в редакцию 10.07.20

УДК 821.16 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00821

***Santueva E.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
***Gasanova S.Kh.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Ramazanova D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djumanagbarovna@mail.ru*
***Isaeva A.S.,** Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy, Makhachkala Financial and Economic College, Branch of FGOBU in finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

THE PRINCIPLE OF CLASSIFICATION OF DAGESTAN ANTHROPONIC NAMES IN THE CONTEXT OF THE CONTEXT OF RUSSIAN CULTURE. The article analyzes biblical anthroponics, organized during the translation of the Bible texts into the languages of the peoples of Dagestan. When understanding the biblical anthroponic component, the design of Russified names using Dagestan languages in concordance is recorded. The biblical approach and acceptance of word processing in Dagestan languages allowed to register stylistic unequal names on the one hand, and on the other hand, official and unofficial personal names. This comprehension, related to the identification of household biblical borrowings in Dagestan languages, allows to differentiate, mainly, the stylistic connotation of anthroponites with the gradation of literary / colloquial – "Russian household name // national household name". In the description of the words with gradation of anthroponic components in Dagestan languages, the subject and meaning of the designation "the name of the biblical character is a household name of a person" is revealed.

Key words: **biblical vocabulary, name, anthroponic terminology, biblical text, description of texts, bibleisms.**

***Э.З. Сантуева,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
***С.Х. Гасанова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Д.А. Рамазанова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djumanagbarovna@mail.ru*
***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, ФГБОУ «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ ДАГЕСТАНСКИХ АНТРОПОНИМОВ В КОНТЕКСТЕ СЛОВАРЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье анализируются библейские антропонимы, систематизированные в ходе перевода текстов Библии на языки народов Дагестана [1]. При осмыслении библейской антропонимической составляющей было зафиксировано оформление русифицированных имен, использующих в конкордансе дагестанских языков. Библейский подход и прием обработки слов в дагестанских языках позволил зарегистрировать стилистические неравноценные имена, с одной стороны, а с другой – официальные и неофициальные личные имена. Данное осмысление, связанное с выявлением бытовых библейских заимствований в дагестанских языках, позволяет дифференцировать главным образом стилистическую коннотацию антропонимов с градацией литературное / разговорное →«русское имя бытовое // национальное имя бытовое». В описании слов с градацией антропонимических составляющих в дагестанских языках выявилось предметное и смысловое обозначение «имя библейского персонажа *бытовое имя человека».

Ключевые слова: **библейская лексика, именная основа, антропонимическая терминология, библейский текст, описание текстов, библеизмы.**

Бытовые варианты личных имён, представленных в живой разговорной речи современных жителей Дагестана, значительно отличаются от списка официальных имён. По этой причине в антропонимической науке всё ещё существуют понятия, которые при их широкой распространенности и даже банальности остаются расплывчатыми по объему и нечеткими по толкованию. К таким толкованиям относится стилистическая коннотация антропонимических составляющих «имя персонажа *бытовое имя человека» [2, с. 323]. В описании именника, представленного в живой речи современных жителей территории народов Дагестана, библейские составляющие выявляют обозначение стилистической коннотации «имя персонажа *бытовое имя человека» [3, с. 122]. Универсальные свойства вышеуказанной стилистической коннотации впервые были выявлены Дж. Гринбергом в 1960-х годов. Суть метода, которым пользовался Дж. Гринберг, состояла в обследовании языков различных семей и регионов по одним и тем же параметрам и выявления точек совпадения обследуемых языков, которые и назывались библейскими персонажами [4; 5; 6]. В настоящее время вопросы описания библейских персонажей стали объектом внимания дагестановедов, и уже имеется ряд публикаций, в которых освещаются вопросы, связанные с выявлением антропонимических заимствований в дагестанских языках [3, с. 423]. Вышеуказанный факт, связанный с выявлением библейских имён в дагестанских языках, позволяет дифференцировать, главным образом, антропонимические термины в табасаранском языке. Следует учесть, что многие современные антропонимические термины, исчезнувшие из обихода языка, подверглись фонетическим и семантическим изменениям [7, с. 29]. Эти изменения, возможно подтвердить документально, главным образом, в виде личных имен, сохранившихся в словарях библейских терминов. Понятно, что выявление библеизмов в дагестанских языках, в том числе и в табасаранском, требует строго выдержанной процедуры распознавания вариантов библейского наследия (вклада) в языке. Остановимся более подробно на библеизмах посредством анализа антропонимических единиц в концепте «русское имя бытовое ± региональное имя бытовое».

Взаимоотношение официальных и неофициальных форм личных имен различается от народа к народу, от эпохи к эпохе. Исторически и само возникновение официальных форм имён подразумевает наличие общества с хорошо развитой юрисдикцией, с аппаратом государственных служащих, уполномоченных производить записи о том, что понятие человек и семья неразделимы. Дж. Гринберг при осмыслении диалектной составляющей языков различных семей допускает возможность выборки групп с общей установкой библейской антропонимики «предмет*человек». Системные взаимоотношения официальных и неофициальных личных имён выявляются осмыслением концепта «русское имя бытовое ± национальное имя бытовое» [8, с. 14]. Примерами проявления концепта «русское имя бытовое ± национальное имя бытовое» с различными типами официальных и неофициальных личных имён служит способ представления официальной регистрации с особенностями местного диалекта, диалекта служащего или производящего запись. См. табл. 1.

Таблица 1

Бытовые варианты личных имён
по материалам письменных памятников [9]

русское написание	имя национальное	представление библейской составляющей
Соломон	Сулейман	мирный
Авия	Абия	мой отец Бог
Авраам	Ибрагим	отец множества народов
Адам	Адам	человек

Библейская антропонимическая составляющая указывает на то, что универсальность вариантов «русское имя бытовое ± национальное имя бытовое» дифференцирует обозначения с возможными соотношениями официальных и неофициальных форм имён: у человека длинное имя, и он зовется сокращениями (Саша/Александр); у человека трудное имя, и оно записывается с особенностями местного диалекта Магомед (Мухаммед); в разных национальных традициях одного и того же региона имена приобретают различный облик Магомед – Мухаммад, Мягьямед. Этнокультурная специфика бытовых вариантов личных имён опосредовано различает традиции юрисдикции на общегосударственном, литературном уровне [10, с. 19]. В повседневном общении люди пользуются местны-

ми вариантами, с официальным и неофициальным употреблением имён тесно смыкается их табуирование. Происходит вынужденный отказ от употребления одних форм и замена их другими, дозволенными формами. Теоретически существует ещё одна семантическая возможность выявить имена человека – эта отсылочная информация выступает не как символ, а как ярлык стилистической коннотации, который мы называем лингвистически корректным. Несколько иная картина наблюдается, когда мы анализируем библейские антропонимы с функционированием однотипных феноменов «русское имя бытовое // национальное имя бытовое» [6, с. 34]. В этом случае мы имеем дело с феноменом семасиологии, допускающей явления персонажей с местными вариантами. См. табл. 2.

Таблица 2

Бытовые варианты
«русское имя бытовое ± «имя человека*имя персонажа»

русское имя бытовое	национальное имя бытовое	Представление библейской составляющей
Анна	Анна	милость
Елизавета	Елизавета	бог – моя клятва
Мария	Мар'ям	возлюбленная

Описание бытовых вариантов личных имён в официальной записи требует возрастного осмысления личных имён с оппозициями «национальное имя бытовое ± региональное имя бытовое». У ряда народов региональная традиция не предусматривает указывать на женщину до и после замужества [11, с. 18]. Бытовой именник, представленный в живой речи современных табасаранцев, официально отличается от списка официальных имен. Варианты бытовых имен включаются в антропонимическую систему говора, находящегося в окружении своей национальности, но общающихся с людьми иной национальности. Апеллируя восприятием библейской антропонимики с установками различных членов социума, обратимся к инвариантам оппозиции и их адаптации. См. табл. 3.

Таблица 3

Русское написание имен персонажей
и их фонетическая адаптация в языках Дагестана

русское написание	имя национальное	представление библейской составляющей
Гавриил	Жабраил	Божий человек
Давид	Давуд	главный
Енос	Енош	человек
Евер	Ебер	пришелец

Сокращенные и субъективно-оценочные формы имён, принятые в диалектах, легче употреблять, чем полные диалектные формы, которые проникают в литературный язык и актовые записи. Взаимодействие библейской антропонимической составляющей с диалектами литературного языка – это семантическая реконструкция практического освоения антропоморфной системы, которое оценивается стереотипом сложных именных форм «русское имя бытовое*национальное имя бытовое» [7, с. 168]. Для нас важно отметить, что компонент вербальной единицы с представлением библейской составляющей присутствует в скрытой форме национального говора, а представление о стандарте «русское имя бытовое*национальное имя бытовое» принадлежит диалектной единице. По этой причине исследование оценочной семантики выдвигает необходимость интерпретации понятия диалектной единицы, поскольку последняя как вариант личных имен, которым располагает рядовой носитель языка и есть тот уровень древних письменных памятников, от которого ведется измерение библейской антропонимической составляющей «русское имя бытовое* национальное имя бытовое». Образование бытовых вариантов личных имён актуально для понятия диалектной картины, поскольку два имени образуют систему координат межкультурной коммуникации, которая задает историю письменных памятников [12, с. 235]. Рассуждая о диалектной картине «русское имя бытовое*региональное имя бытовое», мы должны иметь в виду, что исследователи говорят о проявлениях архетипического мироздания, о тех проявлениях русской культуры, включенных в антропонимическую систему говора [13, с. 280]. Освоение окружающего мира с архетипическими представлениями говора являются наиболее древними из существующих для социума. Их проявления, удельный вес каждого реализуется национально детерминированными вариантами бытовых личных имён. Здесь имеется в виду не конкретные предметы окружающего мира, а некоторый тип описания материалов древних письменных памятников. Иначе говоря, современная русская литературная форма имен – это синтез мирских и церковных вариантов, это формы, выработавшиеся в языке в результате тысячелетнего употребления в нём слов, заимствованных и некогда чуждых русскому языку, как результат их приспособления к документальным именам (оговариваясь границами между разговорными и просторечными формами). Вариантность и наличие дублетных форм в антропонимическом фонде – неизбежное следствие диалектной и стилистической дифференциации имён любого языка [14, с. 281]. В словарном составе языка антропонимический фонд представляет собой средство диалектной и стилистической дифференциации имён, включающих компонент «русское имя бытовое*национальное имя бытовое». В рассматриваемых нами библейских антропонимах выделены уровни официальной сферы и неофициальных вариантов. Отличие это заключается не столько в составе имён, сколько в наличии вариантов: полные, канонически правильные христианские имена и по форме, и по функции резко противопоставлены бытовым (христианским) полуименам. Исследование бытовых вариантов личных имен показало, что в антропонимических терминах имеют место как общие признаки переосмысления бытовых имен, так и частные, с последующей символизацией соответствующих образов русской художественной литературы. Семантическая область вышеуказанного антропонимического уровня определяет детерминацию имён из книги актов загса, соответствующих общепринятой модели.

Антропонимическая картина мира как результат взаимодействия официальных и неофициальных имен оказывается в прецедентном феномене вариантов переосмысления имен. Русская художественная литература как одно из ярких проявлений бытовых христианских имен становится доступной благодаря книге актов загса: она структурирует образование библейских вариантов официальных и неофициальных имён. Типология бытовых имен, составляющих основу библейских вариантов личных имён с соответствующими образами русской художественной литературы, продемонстрировала то, как в языке оформляются культурно обусловленные типы текстов (русско-национальные антропонимы).

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Языки Славянской Культуры, 1997.
2. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
3. Балашова Л.В. *Русская метафора. Прошлое, настоящее, будущее*. Москва, 2014.
4. Барнуэлл К., Дэнси П. *Ключевые понятия Библии.* Словарь-справочник. Санкт-Петербург: Библия для всех, 1996.
5. Геллей Г. *Библейский справочник*. Лаге: Логос, 1996.
6. *Новый Библейский словарь. Библейские персонажи*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Мирт, 1999; Ч. 1.
7. Гасанова М.А. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 421 – 423.
8. Гринберг Дж. *Антропологическая лингвистика*. Вводный курс. Москва: URSS. 2004.
9. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: URSS. 2019.
10. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики гендерных единиц.* Москва, 1986.
11. Феталиева Л.П. Имя бытовое*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
12. *Новый Библейский словарь. Библейские персонажи*. Перевод с английского Санкт-Петербург: Мирт, 1999; Ч. 1.
13. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного дейксиса в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике*: сборник материалов. Ответственный редактор Н.Н. Болдырев 2008: 234 – 236.
14. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.

References

1. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Yazyki Slavyanskoj Kul'tury, 1997.
2. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
3. Balashova L.V. *Russkaya metafora. Proshloe, nastoyaschee, buduschee*. Moskva, 2014.
4. Barnu`ell K., D`ensi P. *Klyuchevye ponyatiya Biblii.* Slovar'-spravochnik. Sankt-Peterburg: Bibliya dlya vseh, 1996.
5. Gellej G. *Biblejskij spravochnik*. Lage: Logos, 1996.
6. *Novyj Biblejskij slovar'. Biblejskie personazhi*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Mirt, 1999; Ch. 1.

7. Gasanova M.A. Metafora kak chelovecheskij faktor v prostranstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 421 – 423.
8. Grinberg Dzh. *Antropologicheskaya lingvistika*. Vvodnyj kurs. Moskva: URSS. 2004.
9. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: URSS. 2019.
10. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki gendernyh edinic*. Moskva, 1986.
11. Fetalieva L.P. Imya bytovoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
12. *Novyj Biblejskij slovar'. Biblejskie personazhi*. Perevod s anglijskogo Sankt-Peterburg: Mirt, 1999; Ch. 1.
13. Shihalieva S.H. Kognitivnyj analiz slov prostranstvennogo dejksisa v dagestanskih yazykah. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike*: sbornik materialov. Otvetstvennyj redaktor N.N. Boldyrev 2008: 234 – 236.
14. Shihalieva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezginskih yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.

Статья поступила в редакцию 12.07.20

УДК 81'37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00822

***Khajrullina R.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rajhan@mail.ru*
***Vorobiev V.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: rys_yur_rudn@mail.ru*
***Fatkullina F.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

MODERN TRENDS IN LEXICOGRAPHY: LINGUOCULTUROLOGICAL DICTIONARY. The article studies a new trend in the development of modern Russian lexicography. The aim of the study is to determine the place of linguocultural dictionaries in Russian lexicography. The article presents an analytical review of a new type of dictionaries – dictionaries of culture, or dictionaries of the linguistic and cultural direction. The authors consider an important component of the structure of such dictionaries to be an integrated approach to the study of the Russian language in the prism of the culture and mentality of the Russian linguomental community. The characteristics of four types of dictionaries are given – a dictionary of concepts, terminological dictionaries, linguistic and cultural dictionaries of phraseological units and paremias, and writer's dictionaries. The paper gives an abstract of each type of dictionary, indicates the purpose and content of such dictionaries, and names the most famous dictionaries and encyclopedias.

Key words: **cultural linguistics, dictionary, thesaurus, anthropocentric linguistics, vocabulary.**

***Р.Х. Хайруллина,** д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет имени М.Акмуллы, Уфа, E-mail: rajhan@mail.ru*
***В.В. Воробьев,** д-р филол. наук, проф., Российский университет дружбы народов, Москва, E-mail: rys_yur_rudn@mail.ru*
***Ф.Г. Фаткуллина,** д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный университет, Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛЕКСИКОГРАФИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Исследование выполнено при поддержке проекта РФФИ 19-012-00430.

Статья посвящена исследованию новой тенденции развития современной отечественной лексикографии. Целью исследования является определение места лингвокультурологических словарей в русской лексикографии. В работе представлен аналитический обзор нового типа словарей – словарей культуры, или словарей лингвокультурологического направления. Важной составляющей структуры таких словарей авторы считают комплексный подход к изучению русского языка в призме культуры и менталитета русской лингвоментальной общности. Дается характеристика четырех типов словарей – словаря концептов, терминологических словарей, лингвокультурологических словарей фразеологизмов и паремий, словарей писателя. В работе дана аннотация каждого типа словаря, обозначены назначение и содержание таких словарей, названы наиболее известные словари и энциклопедии.

Ключевые слова: **лингвокультурология, словарь, тезаурус, антропоцентрическая лингвистика, вокабула.**

Лингвистическая наука, имея многовековую историю, сегодня продолжает развиваться в контексте современной общественной эволюции и в соответствии с познавательными потребностями людей. Одной из таких потребностей является использование справочной литературы, в которой аккумулируются знания в разных областях освоения мира за всю историю человечества. «Словарь является продуктом социальной и культурной деятельности общества, межкультурных контактов, отражающим социокультурные коннотации, являющиеся существенными для коммуникации», – пишет Е.И. Архипова в работе «Идеографические словари в лингвокультурологическом ракурсе» [1].

Большой интерес вызывают словари, лингвистические и энциклопедические, целью которых является не только описание структуры и системы языка, но и национально-культурного своеобразия миропонимания разных народов. Как известно, первые словари появились в эпоху средневековья, сначала рукописные, а затем печатные, у шумеров. Истоки отечественной лексикографии восходят к самому древнему из дошедших до наших дней словарю-приложению к новгородской Кормчей книге (1282 г.) и к словарю священника Лаврентия Зизания (1576 г.). Эти словари давали толкование неизвестных заимствованных слов из западноевропейских языков и старославянизмов.

В истории лексикографии известны также словари, целью которых была систематизация не только лексики языка, но и знаний о мире в форме идеографического словаря. Так, в работе Ю.Н. Караулова «Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка» [2] упоминаются древнекитайский, древнеиндийский, арабский идеографические словари-тезаурусы, описывающие мировидение разных народов (Караулов, 1981).

В данной статье дается аналитический обзор современных лингвокультурологических словарей, которые представляют собой, во-первых, терминологические словари новой научно-лингвистической парадигмы – лингвокультурологии, а во-вторых, словари тезаурусного типа, раскрывающие русское лингвокультурное пространство и особенности лингвокогнитивной базы носителей русской лингвокультурной общности. Словари такого типа условно можно разделить на четыре группы: 1. Словари русских культурных концептов и словарь-описание русского лингвокультурного пространства. 2. Лингвокультурологические словари фразеологизмов и паремий. 3. Словари, описывающие русские культурные реалии на материале произведений русской классической литературы. 4. Терминологические словари.

Широко известны в филологической среде и в широких массах такие лексикографические труды, как словарь Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры» (М., 1997), словарь Ю.Е. Прохорова, В.П. Фелицыной «Русские пословицы и поговорки. Лингвострановедческий словарь» (М., 1979), фразеологический словарь В.М. Мокиенко «Русские фразеологизмы. Лингвокультурологический словарь» (М., 1990), словарь «Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь» (М., 2004), словарь реалий русского быта XIX века Ю.А. Федосюка «Что непонятно у классиков, или энциклопедия русского быта XIX века» (М., 2003), «Словарь лингвокультурологических терминов» М.Л. Ковшовой, И.В. Гудкова (М., 2018), учебный словарь Л.К. Муллагалиевой «Реалии русской культуры» (М., 2006), словарь Л.М. Салимовой «А.С. Пушкин «Евгений Онегин»». Учебный словарь-комментарий» (М., 2014) и некоторые другие. Т.В. Евсюкова называет такой тип словарей «словарем культуры» [3, с. 270].

Дадим характеристику отдельных типов словарей. К первой группе можно отнести словарь Ю.С. Степанова, в котором впервые в лексикографической практике русские духовные ценности были описаны в системе концептуальной и языковой картин мира. Такие русские культурные концепты, как *правда, закон, слово, любовь, душа, хлеб* и другие, получили лингвокультурное описание в призме миропонимания русского народа. Их культурологический анализ был подкреплен примерами и цитатами из русской художественной литературы, из фразеологии и паремиологии. Именно в предисловии к данному словарю автор образно охарактеризовал отличие логического понятия от культурного концепта: «…понятие мыслится, а концепт переживается» [4, с. 47].

С ориентацией на обучающихся общеобразовательных школ составлен словарь «Реалии русской культуры» Л.К. Муллагалиевой, построенный по тематическому принципу и раскрывающий ключевые понятия из различных сфер русской культуры (семья, родство, праздники и обычаи, ремесла и промыслы и др.) [5].

Второй тип словарей – это лингвострановедческие и лингвокультурологические словари, целью которых является описание национально-культурного

своеобразия фразеологизмов и пословиц, их этимологии и ситуации употребления. По мнению ученых, наиболее культурно маркированными языковыми единицами являются устойчивые обороты (идиомы, фразеологизмы, пословицы и поговорки, крылатые выражения), так как именно они отражают особенности национальной системы миропонимания. В связи с этим образно-мотивационные основы устойчивых оборотов языка могут быть закодированы и не всегда могут быть объяснены посредством толкования лексических компонентов оборота.

Первые лингвострановедческие словари возникли в рамках обучения русскому языку как иностранному, поскольку общеизвестно, что знание и уместное использование устойчивых оборотов изучаемого языка в речи являются показателем совершенного владения языком. Так, в словаре Ю.Е. Прохорова, В.П. Фелицыной «Русские пословицы и поговорки. Лингвострановедческий словарь» [6] дается толкование культурного смысла пословицы *Дареному коню в зубы не смотрят.* Иностранные обучающиеся знакомятся с русскими традициями торговли скотом на ярмарках. Издревле лошадь была в хозяйстве основной тягловой силой и ценилась дорого. При покупке лошади покупатель осматривал у лошади, которую хотел купить, зубы для установления ее возраста и пригодности использования в хозяйстве. У старой лошади зубы обычно бывают стертыми от постоянного жевания и потому неровными. Но если лошадь получали в подарок, то возраст уже не имел значения. В словаре приводятся типичные ситуации функционирования пословиц в речи. Образно-мотивационные основы и культурный смысл русских фразеологизмов представлен в словаре В.М. Мокиенко «Русские фразеологизмы. Лингвокультурологический словарь» [7].

Если лингвострановедческие словари предназначены для изучающих русский язык как иностранный, то лингвокультурологические словари служат популяризации культурологических сведений для широких масс, так как описывают русское лингвокультурное пространство. «В словаре представлены единицы, которые, будучи широко представленными в фольклоре и обучающей литературе (прецедентные тексты, имена и высказывания, мифологические персонажи, образы животных, связанные с русской народной культурой, и др.), предопределяют специфику русской картины мира и ее отражения в языке», – пишут авторы словаря «Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь» [8, с. 2]. Словарь содержит около 200 словарных статей, в которых дается описание культурных реалий в русской языковой картине мира (зоонимы, прецедентные имена, мифологемы и т.д.). Достоинством словаря является использование большого культуроведческого материала из художественной литературы и фольклора.

Оба типа словарей формируют у пользователей лингвострановедческую и лингвокультурологическую компетенцию, благодаря которой картина мира изучаемого языка воспринимается в неразрывном единстве языка и культуры народа [9; 10].

Лингвокультурологические словари, описывающие русские культурные реалии на материале художественной литературы, имеют большое значение в процессе обучения русской литературе и знакомства с русской культурой и русским национальным менталитетом в целом [11; 12; 13]. «Архаизация национально-культурной составляющей произведений литературы предыдущих веков делает настоятельной необходимостью использование лингвокультурологического анализа произведений в процессе их изучения в образовательных учреждениях»[14, с. 5]. Среди словарей данной группы хотелось бы особо выделить словарь Ю.А. Федосюка «Что непонятно у классиков, или энциклопедия русского быта XIX века». В издании представлен богатейший культурологический материал, на основе которого автор дает толкование слов и выражений в произведениях классиков русской литературы XIX века: А.С. Пушкина, И.А. Гончарова, Н.А. Некрасова, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого и др. Эти лексемы обозначают устаревшие реалии, и сегодня они стали непонятными для современных читателей. Тематически построенная энциклопедия знакомит читателя с социальными слоями и чинами в России того времени, с русскими традициями и праздниками, с особенностями русской одежды, мерами веса и длины, транспортом и землеустройством и со многими русскими реалиями и понятиями, утратившими свою значимость в ходе исторического развития российского государства.

И, наконец, к четвертой группе относятся терминологические словари, целью которых является систематизация терминов и научных понятий в области лингвокультурологии. Первым и пока единственным словарем лингвокультурологических терминов является одноименное научное издание, составители которого – известные российские ученые Д.Б. Гудков и М.Л. Ковшова (М., 2017) [15]. Словарь включает толкование около 50 терминов, используемых в лингвокультурологических исследованиях. Т.Н. Федуленкова назвала данный словарь новаторским [16, с. 188]. Целью словаря, по словам одного из составителей М.В. Ковшовой, является «анализ ключевых понятий лингвокультурологии, их дифференциация в отношении сходных терминов в смежных научных дисциплинах, систематизированное описание лингвокультурологических терминов» [17, с. 49].

Данный выше краткий обзор лингвокультурологических словарей разных типов доказывает необходимость систематизации достижений новой научно-лингвистической парадигмы – лингвокультурологии. Это стало основанием для разработки авторами данной публикации энциклопедического словаря по лингвокультурологии, в котором предполагается дать научно-терминологический глоссарий, персоналии (краткий обзор научных достижений российских ученых, внесших большой вклад в развитие лингвокультурологии как науки), описание научных лингвокультурологических школ России, аннотации фундаментальных трудов по лингвокультурологии, составивших теоретико-методологическую базу лингвокультурологических исследований, характеристику развития лингвокультурологической лексикографии.

Взаимодействие языка и культуры определяется, как известно, их тесной взаимосвязью: в ходе культурно-исторического развития народа сформировался национальный язык, который, сам являясь продуктом культуры, выступает не только средством познания мира и общения людей, но и является хранилищем и транслятором национальной культуры. Несмотря на эту очевидность, лингвокультурология как научная парадигма не сразу была признана научным сообществом. Отсутствие собственных методов исследования либо использование методов других гуманитарных наук, отсутствие предмета исследования, субъективный характер лингвокультурологического анализа языка с позиций его носителя и др. – таковы были тезисы, характеризующие несостоятельность лингвокультурологии как науки в работах отдельных ученых [18].

В то же время общие тенденции гуманитаризации научных знаний и вследствие этого формирование антропоцентрической парадигмы лингвистики (см.: Кубрякова, 1999) стали предпосылками становления лингвокультурологии как «комплексной научной дисциплины синтезирующего типа, изучающей взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающей этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [19, с. 10].

Теоретические основы лингвокультурологии были системно изложены и обоснованы в фундаментальном труде основателя первой российской лингвокультурологической научной школы В.В. Воробьева «Лингвокультурология: теория и методы» (1997).

Лингвокультурология, возникшая как самостоятельное направление в конце XX века, но методологически восходящая еще к трудам и идеям В. фон Гумбольдта, за почти тридцать лет своего развития заняла ведущее место среди гуманитарных наук как научная парадигма, позволяющая комплексно исследовать лингвистические проблемы с опорой на культурно-историческое развитие народа, носителя языка. Сформировались российские научные школы (В.В. Воробьев, В.Н. Телия, В.М. Шаклеин, Н.Ф. Алефиренко, А.Т. Хроленко, Л.Г. Саяхова, Ф.Г. Фаткуллина, Р.Х. Хайруллина, Р.Р. Замалетдинов и др.), накоплена большая теоретико-методологическая база для исследований в данном направлении, определены прикладные аспекты лингвокультурологических исследований с целью внедрения результатов исследований в процесс изучения и преподавания русского языка в поликультурной среде. Имеется опыт использования лингвокультурологического подхода в области лексикографии – создаются различные типы словарей на лингвокультурологической основе (толково-изъяснительные, фразеологические и паремиологические словари, словари языка писателя).

В соответствии с целями и задачами реализации достижений лингвокультурологии в науке и образовании сформировались теоретические основы общей, сопоставительной и прикладной лингвокультурологии. Разрабатываемый авторами исследования энциклопедический словарь будет включать описание тенденций развития лингвокультурологии в России в полном ее объеме – от теоретических понятий до форм использования лингвокультурологических подходов и приемов исследования в науке и образовании, включая поликультурную образовательную среду.

Как известно, энциклопедический (от греч. *enkyklios paideia* – обучение по всему кругу знаний) словарь – это систематизированный свод знаний о мире и человеке в целом. Лингвокультурология – интегративная отрасль науки, описывающая культуру человека и человека в культуре через его язык, поэтому данный тип словаря содержит сведения о научных понятиях и терминах лингвокультурологии, о тенденциях ее развития, персоналиях, лингвокультурологических словарях и т.д.

Таким образом, анализируя современные тенденции развития отечественной лексикографии, можно отметить, что важной ее чертой является, во-первых, расширение аудитории пользователей (включая электронные и онлайн-словари) ввиду использования в них интересных культурологических сведений, во-вторых, формирование нового типа словарей – словарей культуры, благодаря которым происходит не только усвоение лингвистических знаний, но и приобщение к культуре своего народа, восприятие языка как хранилища и транслятора культуры от одного поколения к другому.

Библиографический список

1. Архипова Е.И. Идеографические словари в лингвокультурологическом ракурсе. *Филологические науки*. 2014; № 2. Available at: https://research – journal.org/languages/ideograficheskie-slovari-v-lingvokulturologicheskom-rakurse
2. Караулов Ю.Н. *Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка*. Москва, 1981.
3. Евсюкова Т.В. *Лингвокультурология*. Москва: Флинта: Наука, 2014.

4. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры*. Москва, 1997.
5. Муллагалиева Л.К. *Реалии русской культуры*. Учебный словарь. Москва, 2006.
6. Прохоров Ю.Е., Фелицына В.П. *Русские пословицы и поговорки*. Лингвострановедческий словарь. Москва, 1979.
7. Мокиенко В.М. *Русские фразеологизмы*. Лингвокультурологический словарь. Москва, 1990.
8. *Русское культурное пространство*. Лингвокультурологический словарь. Москва: Гнозис, 2004.
9. Fatkullina F.G., Morozkina E.A., Suleimanova A.K. Modern Higher Education: Problems and Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; T. 214: 571 – 577. Available at: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061170
10. Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A., Khayrullina R. Terminological Multifaceted Educational Dictionary of Active Type as a Possible Way of Special Discourse Presentation. *International Journal of Environmental and Science Education»*. 2016; Vol. 11, № 17: 10081 – 10089.
11. Салимова Л.М. *А.С. Пушкин «Евгений Онегин»*. Учебный словарь-комментарий. Москва, 2014.
12. Федосюк Ю.А. *Что непонятно у классиков, или энциклопедия русского быта XIX века*. Москва: Флинта, 2003.
13. Хайруллина Р.Х., Пожидаев Р.А. *Лингвокультурологический словарь писателя*. Уфа, 2017.
14. Хайруллина Р.Х. *Лингвокультурологический анализ художественного текста*. Уфа, 2016.
15. Ковшова М.В., Гудков Д.Б. *Словарь лингвокультурологических терминов*. Москва: Флинта, 2017.
16. Федуленкова Т.Н. Новаторский словарь – ответ на требование времени. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2019; № 3.
17. Ковшова М.В. Словарь лингвокультурологических терминов: идеи, принципы, схема, опытный образец. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2013; Выпуск 46.
18. Шафиков С.Г. Лингвокультурология, язык и национальный менталитет. *Вестник БашГУ*. 2013; № 3: 763 – 777.
19. Воробьев В.В. *Лингвокультурология: теория и методы*. Москва: Издательство РУДН, 1997.

References

1. Arhipova E.I. Ideograficheskie slovari v lingvokul'turologicheskom rakurse. *Filologicheskie nauki*. 2014; № 2. Available at: https://research – journal.org/languages/ideograficheskie-slovari-v-lingvokulturologicheskom-rakurse
2. Karaulov Yu.N. *Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus literaturnogo yazyka*. Moskva, 1981.
3. Evsyukova T.V. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2014.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva, 1997.
5. Mullagalieva L.K. *Realii russkoj kul'tury*. Uchebnyj slovar'. Moskva, 2006.
6. Prohorov Yu.E., Felicyna V.P. *Russkie poslovicy i pogovorki.* Lingvostranovedcheskij slovar'. Moskva, 1979.
7. Mokienko V.M. *Russkie frazeologizmy*. Lingvokul'turologicheskij slovar'. Moskva, 1990.
8. *Russkoe kul'turnoe prostranstvo*. Lingvokul'turologicheskij slovar'. Moskva: Gnozis, 2004.
9. Fatkullina F.G., Morozkina E.A., Suleimanova A.K. Modern Higher Education: Problems and Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; T. 214: 571 – 577. Available at: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061170
10. Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A., Khayrullina R. Terminological Multifaceted Educational Dictionary of Active Type as a Possible Way of Special Discourse Presentation. *International Journal of Environmental and Science Education»*. 2016; Vol. 11, № 17: 10081 – 10089.
11. Salimova L.M. *A.S. Pushkin «Evgenij Onegin»*. Uchebnyj slovar'-kommentarij. Moskva, 2014.
12. Fedosyuk Yu.A. *Chto neponyatno u klassikov, ili `enciklopediya russkogo byta XIX veka*. Moskva: Flinta, 2003.
13. Hajrullina R.H., Pozhidaev R.A. *Lingvokul'turologicheskij slovar' pisatelya*. Ufa, 2017.
14. Hajrullina R.H. *Lingvokul'turologicheskij analiz hudozhestvennogo teksta*. Ufa, 2016.
15. Kovshova M.V., Gudkov D.B. *Slovar' lingvokul'turologicheskih terminov*. Moskva: Flinta, 2017.
16. Fedulenkova T.N. Novatorskij slovar' – otvet na trebovanie vremeni. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 3.
17. Kovshova M.V. Slovar' lingvokul'turologicheskih terminov: idei, principy, shema, opytnyj obrazec. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2013; Vypusk 46.
18. Shafikov S.G. Lingvokul'turologiya, yazyk i nacional'nyj mentalitet. *Vestnik BashGU*. 2013; № 3: 763 – 777.
19. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya: teoriya i metody*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.

Статья отправлена в редакцию 22.07.20

УДК 81'25 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00823

Jin Yifang, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1554583267@qq.com*

MISCONFORMITY OF THE CONCEPT OF CULTURE BETWEEN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES IN TRANSLATION. In recent years, scientists from different countries have begun to study cultural differences. However, they differ in their views on the expression of cultural differences. On the basis of their research achievements, the author presents his view. This article examines the discrepancy between the concept of culture in the source language and the translating language. Humanity lives in one material world. Language reflects the commonality of the entire human race. Despite the fact that different peoples have different languages, you can use similar concepts to name things and objects and explain the meaning of words. It is this community that gives different nations the opportunity for cultural exchange, and also allows translation from one to another. However, the cultures of different nations were formed in different historical conditions, geographic settings, different traditions and ethical norms, with different ways of thinking and stereotypes of behavior. It is these characteristics and differences that create obstacles to translation.

Key words: **source language, translating language, cultural difference, Russian, Chinese.**

Цзинь Ифан, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 1554583267@qq.com*

НЕСООТВЕТСТВИЕ ПОНЯТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУ РУССКИМ И КИТАЙСКИМ ЯЗЫКАМИ В ПЕРЕВОДЕ

Изучением культурных различий стали заниматься в последние годы учёные разных стран. Однако неодинаковы их мнения о выражениях культурных различий. На основе их достижений в исследованиях автор и излагает свой взгляд. В данной статье рассматривается несоответствие понятия культуры в переводящем языке (ПЯ) и исходном языке (ИЯ). Человечество живёт в одном материальном мире. Язык отражает общность всего человеческого рода. Несмотря на то, что у разных народов разные языки, можно использовать схожие понятия для называния вещей и предметов и объяснения смысла слов. Именно эта общность даёт разным нациям возможность культурного обмена, а также позволяет осуществлять перевод с одного языка на другой. Однако культуры разных наций формировались в разных исторических условиях, географической обстановке, разных традициях и этических нормах при разных образах мысли и стереотипах поведения. Именно эти особенности и различия создают препятствия при переводе.

Ключевые слова: **исходный язык, переводящий язык, культурное различие, русский язык, китайский язык.**

За многие десятилетия исследований культурологи и лингвисты всё большее внимание обращают на культурные различия разных народов и делают попытки их анализа и обобщения. Цель и задача перевода, по В.В. Демецкой, состоит в «воссоздании прагматического потенциала текста или дискурса в переводе с учетом лингвокультурных стереотипов носителей языка и культуры реципиента» [1, с. 142]. Учёными написано множество статей о наиболее часто встречающихся при переводе с китайского на русский и с русского на китайский язык культурных различиях, например, несоответствие понятия культуры в переводящем языке (в дальнейшем – ПЯ) и в исходном языке (в дальнейшем – ИЯ).

Суть перевода – деятельность по интерпретации смысла текста ИЯ и созданию нового эквивалентного ему текста на ПЯ. Но не каждый ИЯ может найти соответствующий ПЯ. Переводчик отыскивает подобие в море разнообразного,

подобие, которое «может быть воспринято человеком иной культуры, иного языка, иной исторической эпохи» [2, с. 14].

1. Несоответствие понятия культуры в ПЯ и ИЯ

Язык как один их важнейших признаков нации отражает социальные вещи и предметы, национальные психологии, способы мышления и культуру народа, который на нём говорит. Перевод – это не только взаимодействие языков, но и взаимодействие культур. Следовательно, заниматься переводом без учёта культурологических факторов невозможно. Задача перевода с одного языка на другой состоит в трансформации денотативных значений языковых знаков, а также в передаче культурной информации. Таким образом, всегда присутствуют объективно культурные различия, от которых мы не сможем избежать.

Существующих в одной культуре вещей не существует в другой, то есть явления языка одного народа могут полностью отсутствовать в языке другого народа, например, 热干面 (*'традиционная лапша в городе Ухане'),* 麻将 (*'китайские традиционные развлекательные игры')* и др. Эти слова легко понять для китайцев, но трудно для русских. Таким образом, это явление тоже существует в русском языке. Вне зависимости от того, как переводить или комментировать, нет способа адекватно передать смысл начального слова. Что касается слова *сарафан* в русском языке, то переводчики некоторых литературных произведений часто обращают внимание на транслитерацию или используют описательный перевод, не считают важным смысл этого слова, скрытый в контексте культуры, *сарафан* – русский национальный костюм, особенно популярный у сельских женщин. Если переводчик знаком с этим культурным слоем, то можно заключить, что персонаж произведения, носящий сарафан, родом из крестьян, и легко сделать вывод о его положении в обществе; аналогичные понятия, обозначающие своеобразные национальные вещи и предметы также не соответствуют друг другу в ИЯ и ПЯ. Переводчик может воспользоваться словами, пришедшими из другого языка, с помощью способов словообразования в языке данного народа создавать новые слова или при помощи описания комментария и других методов восполнить различие между понятиями культуры.

Духовная культура есть производство, распределение и потребление духовных ценностей, «она является единым процессом создания и освоения всего духовного богатства общества» [3, с. 23]. Нам известно, что имена собственные используются для обозначения предметов, имеющих единственное имя, включая имена людей, названия животных, планет, географические названия, названия государств. В китайском и русском языках существует множество имён собственных, вызывающих культурно-исторические ассоциации. Например, в русском языке слово *Филя* обозначает не просто имя человека, но и описывает одновременно глупого и не очень серьёзного человека, существует фразеологизм *филькина грамота*. Таким образом, это слово используется для описания человека, небрежно составляющего документы. Имена собственные *Ванька*, *Петрушка*, *Матрёшка* являются частыми персонажами сказок и кукольных представлений, со временем их именами традиционно стали называть кукол: Ванька-встанька, Петрушка, Матрёшка. Поэтому при переводе вышеперечисленных имён собственных смысл переводимых слов теряется. Причина заключается в том, что не принимаются во внимание русские культурные особенности. Также в китайском языке есть подобные примеры 雷锋（*'помогающий человек'*), 西施（*'красавица'*). Эти слова имеют определенный культурный оттенок для каждого китайца. Кроме того, у китайцев и русских есть некоторый географический словарь с определенными историческими и культурными значениями. Эти географические термины могут отражать определенные страны, регионы, географию, экономические характеристики и этапы исторического развития. Например: *Город Дуньхуан* (находится в подчинении провинции Ганьсу, расположен в западной части Ганьсуйского коридора на стыке провинций Ганьсу, Цинхай и Синьцзян. Дуньхуан являлся ключевым городом Шелкового пути, он приобрёл всемирную славу благодаря своим пещерным храмам и фрескам, пещере Могао, заставам Юймэньгуань и Янгуань, Великой Китайской стене и являются частью всемирного наследия), *Город Дали* (расположен в западной части провинции Юньнань, является столицей Дали-Байского автономного округа. Город Дали расположен у озера Эрхай на Юньнань-Гуйчжоуском нагорье, у подножия гор Цан. Дали – столица царств Наньчжао и Дали в древнем Китае. Более 500 лет он являлся политическим, экономическим и культурным центр древней Юньнани), *Владивосток* – самый крупный город-порт на востоке России, этимология этого слова – владеть и восток. Очевидно, географические названия несут информацию о природных и культурных особенностях. Подобных примеров очень много: *Ленинград* – колыбель революции, *Киев* – мать русских городов, *Тула* – город самоваров и другие. Географические названия несут особую культуру и социальное содержание, поэтому образуется множество фразеологий. В русском языке есть подобные примеры: «*Желаю кавказского долголетия»*. Такие топонимы несут дополнительную информацию о культуре и не имеют соответствующих слов в других языках, поэтому это трудная проблема для переводчиков.

Кроме того, в русском и китайском и китайском языках есть множество имён национальных, пришедших из литературы, истинный смысл которых не соответствует общепринятому. Как отмечает Н.К. Гарбовский, «перевод не есть зеркальное отражение оригинала. Переводчик же не есть «прозрачное стекло». При всей любви и уважению к автору, относясь со всей скрупулезностью к мельчайшим деталям смысловой и формальной организации оригинала, переводчик создает новый предмет на основе собственных представлений о мире, частью которого является и переводимый им текст» [4, с. 36]. В сокровищнице мировой литературы существует много образов, несущих особую окраску национальных культур. Иногда образы, общеизвестные в одной культуре, могут быть не приняты и поняты другими нациями. Некоторые из них произошли из устно-народного творчества, некоторые произведения принадлежат перу литературных мастеров. Например: *Плюшкин* – скупердяй, он является персонажем произведения «Мёртвые души» Н.В. Гоголя. В русском языке понятие обломовщина произошло от имени главного героя произведения «Обломов», в русском произведении «Евгений Онегин» А.С. Пушкина образ Онегина – образ «лишнего» человека. В народном творчестве Кощей – персонаж русских сказок, он очень богатый, сухой, злой старик, обладающий секретом долголетия. Например:

Называют они своего хозяина кощеем за его худобу, сутулость и неуживчивость. (Ф. Гладков. «Клятва»). – 他们称自己的主人为干瘪的老头，因为他走路快，有点驼背，而且性格孤僻。

Можно заметить, что в переводимом языке не прямо транскрибируют *Кощей* – 科谢依, а переводят «худой старик», здесь автор учитывает, что *Кощей* не имеет аналогов в китайском языке и не будет понят китайскими читателями. Поэтому прямо раскрывает культурное истинное значение, заключённое в слове. Вместе с тем и в китайском языке есть подобные явления: 孔乙己 (Герой романов Лу Синя, равнодушный человек), 严监生 (застенчивый человек). Нельзя не отметить, что по мере развития переводческой деятельности, увеличения культурной интеграции имена собственные, носящие традиционную окраску, всё более становятся понятными народами других стран. Например: *Павел, Золушка, царевна-лягушка* и другие персонажи. Через метод буквального перевода оригинальное значение слов не теряется.

Язык является одной из составляющих частей культуры, таким образом, при переводе часто возникают вопросы, к которым приводят несоответственные понятия двух культур. Часто это происходит из-за различий в системах языков. Например: долгая история феодального общества Китая сказалась на культуре нашей национальности. Перевод, по В.Н. Комиссарову, – это «вид языкового посредничества, который всецело ориентирован на иноязычный оригинал», и «иноязычная форма существования сообщения, содержащегося в оригинале» [5, с. 253]. В китайской письменной речи существует много правых элементов иероглифа 女 (*'женщина'),* 奴 (*'раб'),* 妓 (*'проститутка'),* 妖 (*'нечисть'),* 婢 (*'служанка'),* 娼 (*'бесстыдница')* и другие. Все эти слова отражают почётное положение мужчины и ничтожное положение женщины в феодальном обществе. Такой элемент иероглифа сам носит определённую культурную окраску. Если мы будем переводить только по фонографу, то не сможем передать весь смысл иероглифа. В русском языке буквы *в*, *ф*, *х* имеют значения низкий, неблагородный, грубый, как *хулиган, фуй* и т.д. В старые времена эти три согласных звука часто встречались в именах крестьян. Пользуясь методом перевода, транслитерацией, невозможно полностью передать содержание русских слов иероглифами. Также словосочетание в русском языке *ходить фертом* имеет значение *'*самодовольный вид*'*. Оно возникло из зрительного восприятия буквы *ф*, *ферт*, напоминает человека, упершегося руками в бока. Из вышесказанного видно, что из-за отсутствия соответственных слов некоторые национальные особенности языка невозможно переводить и полностью понять.

Русский язык относится к индоевропейской семье языков, грамматические отношения выражения по изменению внутренней флексией окончаний. По образу строения он называется флективным языком. А китайский язык принадлежит к китайско-тибетской семье языков. Звуковой (фонетический) состав членится на отдельные звуки (начальные согласные и слогообразующие гласные). В китайском языке существует 4 тона, имеющих смыслоразличительное значение. Словарь китайского языка состоит из односложных и многосложных слов. Основными особенностями китайского синтаксиса являются устойчивый порядок слов в предложении и наличие вспомогательных слов. Грамматические отношения формируются не через изменение морфологии самого слова, а через служебные слова, порядок слов, интонацию и т.д. По образу строения китайский язык называется изолирующим языком. Русский язык имеет прямое отношение между произношением и формой, а китайские иероглифы между значением и формой. Учитывая эти особенности, не всегда можно перевести истинное значение слова.

Язык является не только носителем культуры, но и средством культурного обмена. Перевод как средство взаимного общения тесно связывается с языком и культурой наций. Культура носит яркий национальный колорит, таким образом, всегда присутствуют объективно культурные различия, потому что две национальных культуры никогда не совпадают полностью. При переводе переводчику следует принимать во внимание культурные различия между ПЯ и ИЯ, чтобы избежать ошибочного перевода из-за игнорирования культурных своеобразных факторов.

Библиографический список

1. Демецька В.В. *Теория адаптация в перекладки*. Киев, 2008.
2. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: МГУ, 2007.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва, 1990.
4. Гарбовский Н.К. Отражение как свойство перевода. *Вестник Московского университета.* Серия: Теория перевода. 2008; № 4.
5. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва, 1990.

References

1. Demec'ka V.V. *Teoriya adaptaciya v perekladki*. Kiev, 2008.
2. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: MGU, 2007.
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva, 1990.
4. Garbovskij N.K. Otrazhenie kak svojstvo perevoda. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Teoriya perevoda. 2008; № 4.
5. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 17.07.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00824

Jin T.H., *postgraduate, Lomonosov Moscow state University (Moscow, Russia), E-mail: mynameisdestiny@mail.ru*

LANDSCAPE AND IMAGES OF NATURE IN A.P. CHEKHOV'S NOVEL "DRAMA ON THE HUNT". The article refers to the landscape and images of nature in Chekhov's novel "Drama on the Hunt". Landscape is one of the three main types of objective reality in works of fiction. The main problem of the research is the systematic analysis of the landscape and images of nature and a generalization of the artistic function of landscape and images of nature in the novel. For Chekhov, the description of the landscape and images of nature seems to be one of the most important means of artistic expression. In most of the cases, the landscape of Chekhov is given not only as a description of the place and time of the action, but also as an emotional background. Many of Chekhov's landscapes are related to the moods of the characters. The state of nature can be associated with the mental states of the characters and at the same time cause certain feelings of the readers. It should be noted that the landscape and the internal state of the characters can be either a parallel or a contrast. The researcher finds subtext, hint or hidden meanings in Chekhov's descriptions of the landscape and images of nature. Although this topic has repeatedly attracted the attention of the researchers, the author re-illuminates it through the analysis of the connection between the description of the landscape and the development of the plot, and the analysis of the connection between the description of the landscape and the creation of characters. It is established that the landscape in this story not only recreates the situation and performs a plot-compositional function, but also helps to reveal the mental state of the characters, to sculp their vivid images. From this point of view, landscape and images of nature play an extraordinary role in the work. The results of the analysis presented in the work can be used in the study of Chekhov's idiostyle.

Key words: **landscape, images of nature, novel "Drama on the Hunt", artistic function of landscape.**

Т. Цзинь*, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mynameisdestiny@mail.ru*

ПЕЙЗАЖ И ОБРАЗЫ ПРИРОДЫ В ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ДРАМА НА ОХОТЕ»

В данной статье рассматриваются образы природы и пейзаж в повести А.П. Чехова «Драма на охоте». Основной задачей статьи является системный анализ пейзажа и образов природы и обобщение их художественных функций в названном произведении. Хотя данная тема давно привлекала внимание исследователей, автор по-новому освещает её через анализ связи описания пейзажа и развития сюжета, анализ связи описания образов природы и создания образов персонажей. На основании проведенного исследования устанавливается, что пейзаж в данной повести не просто воссоздает обстановку и выполняет сюжетно-композиционную функцию, но и помогает выявить душевное состояние персонажей, сформировать их яркие образы. Пейзаж и образы природы играют важную, уникальную роль в творчестве Чехова. Результаты анализа, представленного в работе, могут быть использованы при исследовании идиостиля писателя.

Ключевые слова: **пейзаж, образы природы, «Драма на охоте», функция пейзажа и образов природы.**

Для Чехова описание пейзажа и образов природы представляется одним из важнейших средств художественной выразительности. В большинстве случаев чеховский пейзаж дается не только как описание места и времени действия, но и как эмоциональный фон, на котором разворачивается действие. Ряд чеховских пейзажей – пейзажи-настроения. Состояние природы связано с душевным состоянием персонажей и одновременно вызывает у читателей определенные чувства и переживания. Нужно отметить, что пейзаж и внутреннее состояние персонажа можно составлять либо параллель, либо противопоставление. И нередко мы находим подтекст, намек или скрытый смысл в чеховском описании пейзажа и образов природы. А в «Драме на охоте» описание пейзажа находится в связи и с развитием мелодраматического сюжета. С этой точки зрения пейзаж и образы природы играют чрезвычайную роль в данном произведении. Целью данной работе является системный анализ пейзажа и образов природы и обобщение художественной функции пейзажа и образов природы в повести «Драме на охоте».

В основе сюжета повести «Драма на охоте» лежит любовная драма с жестоким финалом. Страсть, зависть, ненависть и, наконец, ярость героя приводят к непоправимой трагедии. Для развертывания сюжета Чехов использует описания пейзажа, в том числе изображение сада, леса, озера, грозы.

Описание сада начинается с воспоминаний главного героя – судебного следователя Зиновьева (под данным псевдонимом Камышев изображает себя в своей рукописи. Это его способ облегчить свою душу). Зиновьев погружается в свое воспоминание и скучает по полумраку аллей в саду графа, по прошлой жизни в графской усадьбе. Его привлекала счастливая безмятежность. Для него опьянение является возможностью ощущения полноты жизни. Но нам представляется, что это его способ избежать настоящей жизни, ответственности.

Сад представляется одним из самых любимых образов Чехова. Это воплощение красоты и человеческого труда, человечности. Сад является попыткой создания идеального мира взаимоотношений человечества с природой. По мнению Черепановой, сад – воплощение идеи гармонии и символ преемственности поколений [1, с. 304]. Метафорическая параллель между садом и человеческой жизнью встречается в «Черном монахе», в «Вишневом саде», а также в «Драме на охоте».

Чехов так описывает графский сад: «*И эта редкая роскошь <…> это богатство больших, полных роз, поэтических гротов и бесконечных аллей было варварски заброшено и отдано во власть сорным травам, воровскому топору и галкам, бесцеремонно вившим свои уродливые гнезда на редких деревьях*» [2, с. 250].

Уже с самого раннего периода творчества Чехова образ сада выступает олицетворением человеческой души. Можно предлагать, что опустошение сада равносильно опустошению человеческой души. А отношение к дереву определяет сущность человека. Таким образом, писатель создает образ графа как ленивого, равнодушного и скучающего человека [3, с. 217].

Сад является главной составляющей частью дворянской усадьбы. Провинциальная усадьба в литературных произведениях представляет собой олицетворение дворянской культуры, иными словами, 'дворянское гнездо', которое со временем придет в упадок, потеряет свою красоту и культурную значимость из-за вырождения обитателей усадьбы, деградации дворянской прослойки [4, с. 66]. Об этом говорится и Щукин, который выдвигает концепцию «усадебного текста» [5, с. 274]. Граф Корнеев как типичный барин того исторического времени деградирует как в физическом отношении, так и в нравственном.

Запущенность некогда прекрасного сада свидетельствует о самоистреблении тогдашнего дворянства, так как «элементы сада прочитываются как своеобразные тексты о человеческой душе» [6, с. 56]. Но, несмотря на это, графский сад все-таки поражает нас своей красотой и роскошью. Перед глазами читателей райский сад со всеми этими иностранными фруктовыми деревьями.

Как мы уже отметили, сад является не только символом красоты, но и символом культуры. А усадьба графа – сложный синтез сада (культуры) и леса (природы).

Лес представляет собой уголок природы. В данной повести лес служит и местом убийства. Но, на первый взгляд, лес Корнеева отличается поэтичностью. Сосны привлекательны «*своею угрюмостью: неподвижны, бесшумны, словно унылую думу думают*» [2, с. 256]. Это Камышевское поэтичное видение природы. Пока он не совершает ужасного убийства, он еще может спокойно любоваться красотой природы. При этом его сентиментальность даже позволяет ему видеть красоту природы и красоту девушки как некое единство, как некую гармонию. Камышев смотрел на Ольгу «*с тем же благоговением, с каким привык глядеть на леса, горы, лазурное небо*» [2, с. 254]. Здесь прямое сопоставление красавицы с красотой природы. Но после того как он убивает Ольгу, он уже не видит пейзажа, так как теряет свою духовность, и в тексте мало описаний природы.

Кроме сада и леса, другой пейзаж, который играет чрезвычайную роль в повести, – образ озера. «*Озеро тихо спало <…> Солнце гляделось в него, как в большое зеркало, и заливало всю его ширь от моей дороги до далекого берега ослепительным светом. Ослепленным глазам казалось, что не от солнца, а от озера берет свой свет природа*» [2, с. 252]. Это обобщенный пейзаж в духе Тургенева. Он дается с разных точек зрения. Хотя в своем дальнейшем творчестве Чехов будет противопоставлять свой пейзаж пейзажу в духе Тургенева, считая, что пейзаж Тургенева устарел.

Отметим, что в этом описании пейзажа в первый раз в произведениях А. Чехова дается отражение в воде. В дальнейшем почти всегда, когда в пейзаже есть река или водоем, писатель говорит об отражении в воде.

Для описания озера автор использует олицетворение. Но образ озера в данной повести не только приобретает одушевленность, но и символический оттенок. С одной стороны, озеро, как неподвижный великан, представляется мощной силой природы, которая вызывает страх человечества перед неизвестным. С другой стороны, «*гробовое безмолвие неподвижного великана* (озера)» обладает трагическим значением. Причём писк молодого кулика, который нарушал гробовое безмолвие озера, это, может быть, также предназначение того, что будет событие, разрушающее тихую, скучную жизнь в усадьбе графа.

Возникает образ озера и в конце повести, в воспоминании Зиновьева об Ольге. «*Жизнь бешеная, беспутная и беспокойная, как озеро в августовскую ночь… Много жертв скрылось навсегда под его темными волнами*» [2, с. 408]. Чехов сравнивает жизнь с озером. Озеро выступает в качестве символа бешеной, неуправляемой жизни. Озеро здесь – идейно-художественный образ. И даже превращалось в «действующее лицо» [7, с. 9].

Чехов был заядлым рыболовом, и мы можем предположить, что у него было какое-то особое отношение к воде.

Большое значение имеет образ озера и в «Чайке», что Чехов подчеркивал, когда писал А.С. Суворину 21 октября 1895 г. о своем новом произведении: «Комедия, три женских роли, шесть мужских, четыре акта, пейзаж (вид на озеро); много разговоров о литературе, мало действия, пять пудов любви».

В ремарке к первому действию сказано: «Открывается вид на озеро; луна над горизонтом; отражение ее в воде». И над озером появляются две красные точки – «глаза дьявола». Недаром Дорн назвал озеро колдовским.

П.Н. Долженков исследовал тему русалки в комедии Чехова и пришел к выводам: «В данной пьесе постоянно так или иначе фигурируют образы, связанные с темой русалки: это вода и различные жидкости, рыба, рыбная ловля, ночь, луна, лошади»; «Тема русалки в данной пьесе оказывается составной частью взаимосвязанных тем: условно скажем, “воды и существ, имеющих к ней отношение” (русалка, чайка, нимфа) и искусства»; «Образующийся в пьесе ряд: вода, художник, психическое заболевание (оно равносильно гибели художника), – имеет чрезвычайное значение для понимания данной пьесы». Исследователь творчества Чехова делает предположение: «Может быть, озеро – символ искусства, “колдовского” искусства?» [8, с. 132 – 136].

Важна тема воды, к которой нас отсылает уже само название рассказа – «Тина» (*тина* – ‘зеленые водоросли’.) Героиню рассказа зовут Сусанна Моисеевна. Имя Сусанна имеет древнееврейское происхождение. В оригинале оно звучало как *Шошана*, что в переводе означает ‘белая лилия’, то есть водный цветок. *Моисей* переводится как ‘извлеченный или спасенный из воды’. В рассказе упоминается и царица Тамара: Имя Тамара имеет древнееврейские корни и происходит от слова ‘*тамар*’, что в переводе означает ‘финиковая пальма’. Опять мы имеем дело с отсылкой к природе, к берегу моря.

Е. Толстая отмечает “сверхъестественность силы, угадывающейся за героиней” в рассказе “Тина”. И, по мнению П.Н. Долженкова, в рассказе «Тина» Чехов описывает таинственное, странное очарование, исходящее от женщины, причастной к потусторонним силам.

Мы же отметим, что Чехов пишет о своей героине, что «уши и нос были поразительно бледны, как мертвые». Сусанна напоминает нам о мертвецах. В «Тине» тема воды и тема смерти тоже связаны друг с другом.

Вернемся к «Драме на охоте». В повести существуют пейзажи, навевающие читателю определенные чувства. Приведем такой пример: «*Чувствовал весну, молодость, и мне казалось, что молодые березки, придорожная травка и гудевшие без умолку майские жуки разделяли это мое чувство*» [2, с. 300]. Настроение природы и настроение героя близки друг другу, пейзаж помогает раскрывать эмоциональное состояние персонажа. Появляется и противопоставление природы и жизни людей: «*– Я заказал к ужину уху из ершей и дичь. К водке будет холодная осетрина и поросенок с хреном. Словно рассердясь на эту прозу, поэтические сосны вдруг зашевелили своими верхушками, и по лесу пронесся тихий ропот*» [2, с. 258]. Прекрасной природе контрастирует «проза» жизни людей. И природа реагирует на вторжение этой «прозы».

В «Чайке» озеро в последнем действии также «реагирует» на происходящее в мире людей, на нем громадные волны, оно как бы сердится.

Встреча Зиновьева с Ольгой сопутствует дождю. Пошел дождь. Это и является причиной знакомства Зиновьева и графа с Оленькой. Так как они хотят укрыться от дождя в её доме. Описание грозы дается с помощью диалога между Зиновьевым и графом. «Первые капли – блеснул свет от молнии – удары грома». Описание пейзажа связано с развитием мелодраматического сюжета. Кульминацией данного действия стала гроза, вовремя которой Зиновьев и граф знакомятся с Ольгой. Встреча с этими мужчинами станет роковой для Ольги. Во время грозы страшная сила любви взяла свою дань. «*Девушка в красном подошла к моему окну, и в это самое время нас осветило на мгновение белым сиянием*». «*Мне кажется, что и меня убьет гроза когда-нибудь*». Сюжет в природе – зной, ослабление зноя, гроза. Их обоих осветила молния. Убьет гроза – представляет собой предварение будущего: он ее убьет. Образ грозы ассоциируется с раздражительностью, со страстью и смертельной опасностью. Мир природы – прекрасный, очаровательный. А гроза – его нарушение. С помощью одушевления природы Чехов успешно создает образ грозы-битвы [9, с. 143]. Как отмечает Анашина Т. в своей статье, «Чехов употребляет пейзаж для воплощения своего идейного замысла, и пейзаж выступает в качестве важного композиционного элемента» [10, с. 133]. Гроза нанизывает сюжеты. На сцене охоты также присутствует образ грозы. Там гроза предвещает скорую беду, вызывает у читателей тревогу и смятение.

Сюжетное развитие повести также связано с сезонными изменениями. Автор пишет: «*Солнце грело по-летнему <…>, но в воздухе уже висело предчувствие осени… Предчувствие неизбежной тяжелой осени залегало и в нас самих. Нетрудно было предвидеть, что развязка была уже близка*» [2, с. 350]. Осень традиционно ассоциируется с увяданием, трагическим духом и грустью. Помимо того, предзнаменованием трагического конца является и каменная могила на пути.

Пейзаж и образы природы намного помогают в раскрытии образов персонажей, Например, Ольга реализует метафору “сорванного цветка”: «*красный цветок зеленого леса*», «*сбивая тростью головки цветов*», «*буря сломала цветок у самого корня*», «*с этого цветка я сорву лепестки*» – говорится о ней в повести. Красный цвет имеет различные значения. С одной стороны, красный – цвет страсти. Молодая девушка стала жертвой любви и обстоятельств. А с другой стороны, красный – цвет крови, цвет смерти и адского пламени.

Мотив сорванного цветка связан не только с мотивом дефлорации, но и со сценой смерти Ольги. «*Тело, одетое в порванное окровавленное платье*», напоминает читателям о лопнувшей оболочке красного цветка.

На первый взгляд, Ольга естественна и легка, как чистое озеро. Она представляется дочерью леса или даже богиней леса. Но позже мы увидим, что она по-житейски тщеславна и поверхностна. Она продала свою красоту и молодость. Ее естественная красота и моральные качества составляют резкий контраст.

Отметим также, что образ Ольги ассоциируется и с образами змеи и птицы. Появлению Ольги предшествует змея. «*На верхней ступени каменной полуразрушенной лестнички лежала молодая змея*». Или: «*На ней был какой-то темно-зеленый турнюр*». Оленька одета в турнюр цвета змеи. Можно предположить, что сравнение Ольги со змеей вводит в текст мотив райского сада и мотив искушения. Со своей природной красотой Ольга искушает трех мужчин, и сама она превращается от девушки с поэтичной красотой в расчетливую содержанку.

Образ Ольги находится в связи и с образом птицы. Песня молодого соловья – запев выхода нашей героини. «*Из лесу доносились голосовые вздрагивания утомленного, вероятно, молодого соловья*». Более того, Ольга носит «птичью» фамилию – Скворцова.

Ассоциации героини с птицей возникают не раз. На сцене охоты появляется символический образ «птицы в клетке». Давно известно, что поющая птица — символ счастья. А птица в клетке символизирует утрату свободы. Такое значение встречается в культурах многих стран. Например, в китайском языке есть поговорка «Птица в клетке, как рыба в аквариуме». Ольга равнодушно наблюдает за движением полумертвой птицы, не зная, что это и ее будущее. А в конце повести в воспоминании Зиновьева об Ольге возникает образ птицы-души, мчащейся навстречу жизни, «*как птица, выпущенная из клетки*».

Образ птицы имеет отношение и с героем. Во-первых, Зиновьев часто беседует с попугаем. И в самом начале рукописи Камышева фраза «Муж убил свою жену!» произнесена попугаем. Дальше данная фраза повторяется всего 9 раз. Слова попугая приобретает символико-референтную значимость в результате смерти Ольги [11, с. 244]. А во-вторых, Камышев – господин с кокардой. *Кокарда* – ‘петушиное перо’.

В повести существует и ассоциация героя с волком. Камышев сравнивает себя с «волком в клетке». Волк как животное символизирует жестокость, алчность и злость. Во время охоты Зиновьева охватывали ревность и сильное не-

годование. Из-за неудержимой ярости он и убил Ольгу. Чеховское слово “охота” имеет метафорическое значение. Охота представляет собой борьбу страстей и, как следствие этого, – гибель Ольги, гибель жертвы [12, с. 223].

После того, как Зиновьев жестоко убил Ольгу, на пути домой пейзаж описывается так: «*Озеро сердито бурлило и, казалось, гневалось, что я, такой грешник <…> дерзал нарушать его суровый покой. <…> Казалось, что ревела невидимое чудовище, ревела сама окутывавшая меня тьма*» [2, с. 341]. Озеро судит героя. И природа становится одухотворенной участницей совещающихся событий.

Совсем другой тип пейзажа встречаем мы в день свадьбы Урбенина и Ольги. «*В окна графской церкви видно прозрачное, голубое небо, а всю церковь <…> пронизывает матовый луч, в котором весело играют клубы ладанного дыма*» [2, с. 310]. Пейзаж наполняет светом и радостью. Очевидно, что и сама природа благоволит этой свадьбе, так как Урбенин любит Ольгу нежно и искренне.

Подводя итог, можно сказать, что вместе с другими художественными компонентами описание пейзажа и образов природы воплощают авторский замысел. Пейзаж не только обозначает время и место действия, воссоздает обстановку, но и помогает выявить душевное состояние персонажей, сформировать их яркие образы. Несомненная новизна данной статьи состоит в том, что автор доказывает, что именно с помощью пейзажа колоритно развертывается процесс изменения Ольги и двойственное чувство Зиновьева. В данной повести пейзаж выполняет ещё и сюжетно-композиционную функцию. Пейзаж и образы природы играют важную, уникальную роль в творчестве Чехова. И системный анализ пейзажа и образов природы важен для дальнейшего исследования идиостиля А.П. Чехова.

Библиографический список

1. Черепанова С.Н. Образ сада в повести А.П. Чехова «Драма на охоте». *Мировая литература глазами современной молодежи:* сборник материалов Международной студенческой научно-практической конференции. 2016.
2. Чехов А.П. Полное собрание сочинений: в 30 т. *Рассказы, юморески 1884 – 1885.* Москва, 1975; Т. 3: 241 – 416.
3. Катаев В.Б. *Проза Чехова: проблемы интерпретации.* Москва, 1979.
4. Чудинова В.И. Символика образа сада в художественном пространстве рассказов и повестей А.П. Чехова 80 – 90-х годов. *Филологический журнал*. Южно-Сахалинск, 2008; Выпуск 15.
5. Щукин В.Г. Миф дворянского гнезда. Геокультурологическое исследование по русской классической литературе. *Российский гений просвещения. Исследования в области мифопоэтики и истории идей.* Москва: РОССПЭН, 2007.
6. Доманский В.А. Русская усадьба в художественной литературе XIX века: культурологические аспекты изучения поэтики. *Вестник Томского государственного университета.* 2006; № 291.
7. Паперный З. *А.П. Чехов. Очерк творчества.* Москва, 1960.
8. Долженков П.Н. *Чехов и позитивизм.* Москва: Издательство «Скорпион», 2003: 132 – 136.
9. Балухатый С.Д. Ранний Чехов. *Вопросы поэтики.* Ленинград, 1990.
10. Анашина Т. Пейзаж в «Драме на охоте» Чехова. *Молодые исследователи Чехова.* Москва, 1998.
11. Изотова Н.В. *Диалогическая коммуникация в языке художественной прозы А.П. Чехова.* Ростов-на-Дону: Издательство СКНЦВШ, 2006.
12. Козубовская Г.П., Крапивная Е. Поэтика костюма в повести А.П. Чехова «Драма на охоте». *Культура и текст.* 2005; Т. 3.

References

1. Cherepanova S.N. Obraz sada v povesti A.P. Chehova «Drama na ohote». *Mirovaya literatura glazami sovremennoj molodezhi:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016.
2. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. *Rasskazy, yumoreski 1884 – 1885.* Moskva, 1975; T. 3: 241 – 416.
3. Kataev V.B. *Proza Chehova: problemy interpretacii.* Moskva, 1979.
4. Chudinova V.I. Simvolika obraza sada v hudozhestvennom prostranstve rasskazov i povestej A.P. Chehova 80 – 90-h godov. *Filologicheskij zhurnal*. Yuzhno-Sahalinsk, 2008; Vypusk 15.
5. Schukin V.G. Mif dvoryanskogo gnezda. Geokul'turologicheskoe issledovanie po russkoj klassicheskoj literature. *Rossijskij genij prosvescheniya. Issledovaniya v oblasti mifopo`etiki i istorii idej.* Moskva: ROSSP`EN, 2007.
6. Domanskij V.A. Russkaya usad'ba v hudozhestvennoj literature XIX veka: kul'turologicheskie aspekty izucheniya po`etiki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2006; № 291.
7. Papernyj Z. *A.P. Chehov. Ocherk tvorchestva.* Moskva, 1960.
8. Dolzhenkov P.N. *Chehov i pozitivizm.* Moskva: Izdatel'stvo «Skorpion», 2003: 132 – 136.
9. Baluhatyj S.D. Rannij Chehov. *Voprosy po`etiki.* Leningrad, 1990.
10. Anashina T. Pejzazh v «Drame na ohote» Chehova. *Molodye issledovateli Chehova.* Moskva, 1998.
11. Izotova N.V. *Dialogicheskaya kommunikaciya v yazyke hudozhestvennoj prozy A.P. Chehova.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo SKNCVSh, 2006.
12. Kozubovskaya G.P., Krapivnaya E. Po`etika kostyuma v povesti A.P. Chehova «Drama na ohote». *Kul'tura i tekst.* 2005; T. 3.

Статья поступила в редакцию 13.07.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00825

Shi Feng, *MA student, Harbin University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: 13069787634@163.com*

RESEARCH OF THE CONCEPT “NATURE” THROUGH PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE. The concept is a language unit of the national worldview, which carries national knowledge, experience, sensory knowledge and evaluation, and is the main cultural element of the national worldview. Russian phraseology is generalization of the experience of the Russian people from long-term productive work and social life. Phraseologism unites the culture, history and life of the Russian people from ancient times to the present day, presenting a summary of everyday customs. The article examines the concept of nature through the phraseological units of the Russian language, forests, rivers, fields and mountains are natural representations. Studying the concept of nature in Russian phraseological units, researchers can outline the characteristics of the natural landscape in the national picture of the world, and then the worldview and philosophy of life of the Russian people are revealed.

Key words: **concept; quintessence, phraseological units of Russian language, nature.**

Ши Фэн, *магистрант, Харбинский научно-технический университет, г. Харбин, E-mail: 13069787634@163.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ПРИРОДА» ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья представляет собой проект Фонда философии и социальных наук провинции Хэйлунцзян: сравнительное изучение национальной идентичности в русской и китайской народной литературе (19WWB059) при поддержке Фонда фундаментальных исследований университетов провинции Хэйлунцзян (проект №: LGYC2018JC067). Промежуточные результаты «Сравнительного исследования понятия «человек »в китайской и русской литературе».

Концепт – это языковая единица национальной картины мира, несущая в себе национальные знания, опыт, чувственные познание и оценку, и составляет основной культурный элемент национального мировоззрения. Фразеологизмы русского языка – это обобщение опыта русского народа из длительного производительного труда и общественной жизни. Фразеологизм объединяет культуру, историю и жизнь русского народа с древних времен и до наших дней, представляя собой краткое изложение повседневных обычаев. В данной статье исследуется концепт природы через фра-

зеологизмы русского языка, естественными репрезентациями являются леса, реки, поля и горы. Изучая концепт природы в русских фразеологизмах, мы можем обрисовать характеристики природного ландшафта в национальной картине мира, после чего раскрывается мировоззрение и философия жизни русского народа.

Ключевые слова: **концепт; национальная картина мира; квинтэссенция, фразеологизмы русского языка; природа.**

Концепт существует в коллективном сознании нации, объединяя её культурный опыт и мыслительные достижения. Концепт использует языковые единицы для отражения понимания и оценки языкового и культурного сообщества в тексте. Фразеологизм уходит своими корнями в почву народной жизни, впитывая в себя эволюцию её национальных особенностей и обычаев, может в значительной степени объяснить содержание концепта национальной культуры. Россия как лесная нация выделяется своим культурным познанием природы. Фразеологизм как языковая единица сможет выразить этот процесс более четко, одновременно отразив культурные особенности языка.

2. Словарное определение

2.1 Словарное определение фразеологизма

Термин *фразеологизм* происходит от греческого phrasis (оборот, выражение), logos (наука, учение) буквально означает учение о фразеологии. Советский ученый В.П. Жуков указал, что они имеют полное значение (в некоторых случаях – частичное полное значение) и могут употребляться с другими словами. С.И. Ожегов считает, что фразеологизм в языкознании: устойчивое выражение с самостоятельным значением, близким к идиоматическому [1]. Т.С. Ушакова отметила, что фразеологизм – это сочетание фиксированных фраз в словесном выражении, сочетание методов словарного выражения, которыми обладали люди, писатели, культурные и социальные группировки в определенный период. Это куча слов, использующих красивые и преувеличенные предложения, чтобы скрыть недостаток контента.

Таким образом, как сочетание фиксированных фраз в речи, фразеологизм имеет фиксированную семантическую структуру и лексические и грамматические характеристики и ярко выражает содержание языка.

2.2 Определения природы в словарях

Согласно Большому энциклопедическому словарю слово природа [2]:

1) в широком смысле – все сущее, весь мир в многообразии его форм; употребляется в одном ряду с понятиями: материя, универсум, Вселенная;

2) объект естествознания;

3) совокупность естественных условий существования человеческого общества.

Согласно Толковому словарю Ожегова [3] слово природа означает:

1. Всё существующее во Вселенной, органический и неорганический мир. Мёртвая природа (неорганический мир: не растения, не животные). Живая природа (органический мир).
2. Весь неорганический и органический мир в его противопоставлении человеку. Охрана природы. Взаимоотношения человека и природы.
3. Места вне городов (поля, леса, горы, водные пространства). Любоваться природой. На лоне природы. Выезжать на природу (прост.).
4. Перен., чего. Основное свойство, сущность (книжн.).

Согласно определению природы в приведенных выше словарях, основное понятие природы включает в себя следующие значения: примитивное, врожденное и оригинальное, взаимосвязанное с человеком, но противоположное его деятельности. Поэтому природа – это самая важная вещь в мире, которая отличается от среды обитания человека, но тесно связана с людьми.

3. Концепт природы в русских пословицах

3.1 Лес

Сложные эмоции россиян по отношению к лесам отражаются во многих русских идиомах. В России обширные леса. С древних времен россияне рубили деревья и дрова, строили дома в лесу. Лес предоставлял россиянам жилое пространство и обеспечивал все ресурсы, необходимые для еды, одежды, жилья и транспорта. У россиян сформировалось уникальное отношение к природе. Можно сказать, что формирование и развитие русской цивилизации тесно связано с лесами.

1. Лес – кормилец

В условиях низкой продуктивности труда в древние времена люди срубали деревья, брёвна для строительства домов и рубили дрова для костра, питались лесными ягодами. Леса с неограниченной щедростью заботился о людях и влиял на их повседневную жизнь. Русский язык содержит большое количество фразеологизмов, связанных с лесами и отражающих индивидуальные особенности русского народа, тем самым содействуя межкультурному общению и сотрудничеству. Когда люди выражают свою зависимость и благодарность лесу, они говорят: *«Возле леса жить – голоду не видеть»*. Русский народ считает лес своим величайшим богатством, и у него всегда существовала такая философия: *«Чёрное золото – нефть, зелёное золото – лес»*.

2. Лес – опасность

Русская нация полна двойственных эмоций любви и ненависти к лесу. Лес дал русским людям много богатств, но одновременно для россиян лес все еще остаётся большой проблемой. В обширном и густом лесу лучи солнца сокрыты от взгляда листвой и не могут достичь земли, а поэтому лес темный, полон тайн и опасностей, там легко заплутать. *«Чужая душа – тёмный лес»; «В чужом месте, что в лесу»; «Шел бы ты в лес, да там и исчез»; «Как в лесу»; «Тёмный лес»*.

3. Лес – мудрость

На протяжении веков россияне получили много жизненного опыта, связанного с лесами: *«Живём в лесу, молимся колесу»*. В древности производительность труда была низкой, уровень познания людей таким же. В жизненных тяготах русский народ вынашивал простое познание природы и осознавал соотношение между частями и целым: *«Кто в лес, кто по дрова»; «За деревьями не видеть леса»; «Лес по дереву не плачет, не тужит»; «В лес дров не возят»*.

3.2 Река

Россия – это страна с большим количеством рек. На ее обширной территории в 17,07 миллиона квадратных километров насчитывается более 2,5 миллионов рек. Реки в России играют важную роль в процессе развития и формирования нации. *«По которой реке плыть, той и песенки петь»*. Видно, что россияне любят реки. Река питает россиян, соединяет жителей разных мест, позволяя вести обмен товарами и опытом, а, следовательно, река имеет огромную культурную ценность. «*Река протекла, так подо все города подошла*»; *«Без воды нет жизни»*. Отсюда видно, что реки для человека очень важны.

1. Река – это свобода

На протяжении истории реки, традиционно, тесно связаны с человеческой жизнью [4]: *«Молочные реки и кисельные берега»*, что означает свободную и богатую жизнь. Свободное течение реки также символизирует свободу человеческой деятельности.

2. Река – трагедия

Российские реки богаты и разнообразны. Наиболее типичными примерами являются Волга, Дон и Нева: *«Волга всем рекам мать»*. После Октябрьской революции, во время гражданской войны борьба в районе реки Дон была очень яростной и жестокой. Помимо поэтических и красивых пейзажей Нева знаменита также сражением и страданием. 21 июля 1240 г. русская и шведская армии сражались при слиянии рек Невы и Ижоры [5]. Таким образом, река является не только символом культуры, но и местом рождения войны и трагедии. Это также отражено в русских фразеологизмах:

«Льются реки крови»; «Слёзы льются рекой»; «Реки молока»; «Щуку бросили в реку».

3. Река – победитель

С одной стороны, реки обеспечивают водные ресурсы, необходимые человечеству, а также удобные условия жизни для людей. С другой стороны, река означает борьбу с судьбой: *«Вверх по реке»*.

3.3 Поле

Россияне считают свою землю священной и относятся к ней, как к источнику жизни, как к матери. Понятие земли в эпоху многобожия для россиян было таким же, как и понятие клана (род – племя), место рождения, родина и страна.

1. Поле – это свобода

Огромная территория дает россиянам чувство безопасности, делая их свободными и сильными. Широта поля также озвучена в русской идиоме: «В чистом поле четыре воли». Люди и земля – это не отношения между победителем и побежденным, а отношения взаимозависимости и интеграции.

2. Поле – это труд

Говоря о российских полях, вы определенно будете думать о развитии сельского хозяйства в России. Несмотря на то, что Россия обладает обширными землями и богатыми ресурсами, земли, пригодные для возделывания, составляют лишь только около 20% общей площади страны. Из-за плохих погодных условий россиянам приходится много и упорно работать. В России много фразеологизмов о трудолюбии: *«Ранний сев к позднему в амбар не ходит»; «Где хозяин ходит, там земля родит»; «Рожь сей хоть в золу, да в пору»; «Глубже пахать, больше хлеба жевать»*.

4. Гора

Гора – это не только монументальность, но и символ мужества и решимости, противостояние трудностям. Высота горы приносит людям определенную степень благоговения и воображения, дает им некоторое понимание, навевает размышления об истине. Россия как боевая нация никогда не боится трудностей и вызовов, поэтому в русских фразеологизмах есть и такой: *«Какая бы великая ни была катастрофа, ее можно подавить»*. Это настоящее изображение русской боевой нации.

1. Гора – это успех

История и культура любой нации рождаются и развиваются в определенных географических и природных условиях. Люди живут в природе, и каждое растение, дерево, гора и вода в ней будут по-разному влиять на материальную и духовную жизнь человека. Гора является важной частью природы, а её монументальность – символом русского национального духа: «*Как гора с плеч*»; «*Под гору идти*»; *«Не за горами»; «Стоять (стать/встать) горой»; «Смотреть вверху, как на высокую гору»*.

2. Гора – символ пессимистического человека

Монументальность горы также приносит страх и беспокойство, она полна опасностей и проблем, и собственные слабости человека не могут преодолеть

больших трудностей. Россия обладает огромной территорией, охватывающей два континента, Азию и Европу, и является самой большой страной в мире. Характеристики региона глубоко влияют на психологию и национальную культуру россиян. Мощные природные элементы в русском духе связаны с огромной территорией России: *«Гора родила мышь»; «Под гору катиться»; «Сулить золотые горы»; «На кудыкину гору»*.

Анализируя «концепт природы» в русских фразеологизмах, нетрудно обнаружить, что в мире русского языка природа – это не только среда, в которой живут россияне, но и источник продовольствия, одежды, жилья и транспорта, а также свидетель российской истории и культуры. Каждая нация понимает мир с точки зрения собственной позиции, наблюдает различные явления в природе, исследует отношения между человеком и природой, делает собственные выводы и формирует свои критерии и суждения. Разные этнические группы живут в разных регионах, в разных климатических условиях, и их понимание одного и того же мира природы также будет разным. Фразеологизмы отражают национальную историю и культуру, географическую среду, социальную систему, религиозные убеждения и т.д., которые помогают углубить понимание русской национальной личности.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/
2. Большая Советская Энциклопедия. Москва, 2017: 5 – 20. Available at: http://bse.sci-lib.com/article023798.html
3. Ожегов С.И., Шведова Ю.В. *Толковый словарь русского языка.* Москва: АЗЪ. 1997.
4. Чжан Б. Бассейн реки Волги: историческая колыбель России. *Чунцин и мир. 2014; № 2: 86 – 87.*
5. Ван С. Русская речная культура. *Северная литература (вторая половина месяца).* 2011; № 11: 71 – 72.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/
2. Bol'shaya Sovetskaya `Enciklopediya. Moskva, 2017: 5 – 20. Available at: http://bse.sci-lib.com/article023798.html
3. Ozhegov S.I., Shvedova Yu.V. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: AZ``. 1997.
4. Chzhan B. Bassejn reki Volgi: istoricheskaya kolybel' Rossii. *Chuncin i mir.* 2014; № 2: 86 – 87.
5. Van S. Russkaya rechnaya kul'tura. *Severnaya literatura (vtoraya polovina mesyaca).* 2011; № 11: 71 – 72.

Статья поступила в редакцию 15.07.20

УДК 821 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00826

Znamenskaya T.A., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Russian State Professional and Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia),*
E-mail: znamenskaya47@mail.ru

THE SYMBOLIC POTENTIAL OF TROPES IN A LITERARY TEXT. The topicality of the research is determined by a keen interest taken in the process of text-related meaning formation in literature by such branches of humanitarian studies as philology, semiotics, hermeneuitics, linguistics, decoding stylistics of a poetic text. Consequently, the objective of the article is identification and description of symbolically charged elements of the text imagery created by such stylistic devices as metaphor, allegory and onomatopoeia which are capable of integrating the semantic and emotive planes of a literary text. The chief methodological approach used in this research is contextual interpretation of tropes including elements of structural-semantic, logical, phonosemantic and stylistic analysis whose combination allows to present the object of research in its complexity and versatility. Passages from English and Russian works of literature were chosen for this sort of analysis. The article describes mechanisms of semantic increment in a literary work of art by means of tropes. The peculiar role played by metaphor, allegory and onomatopoeia as highly functional text elements capable of representing a specific type of text cohesion by means of adherent connotations is shown. It is maintained that the tropes in question possess the capacity to bring into play the symbolic potential inherent in their very nature. The novelty of the approach developed in this research is represented by the following postulate: while the symbol is an intermediary between text and culture, the trope is an intermediary between text and symbol. The materials and methodology of the research may be used in practical and theoretical courses in philology, philological hermeneutics, stylistics and stylistic interpretation of literary texts.

Key words: **trope, symbol, associative link, semantic growth, theory of imagery.**

Т.А. Знаменская, *канд. филол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург,*
E-mail: znamenskaya47@mail.ru

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРОПОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Актуальность исследования обусловлена интересом таких направлений современной науки, как филология, семиотика, герменевтика, лингвистика, стилистика текста и его декодирование, внутритекстовым механизмам смыслоформирования в художественном тексте и выявлению элементов, участвующих в этом процессе. В связи с этим цель данной статьи направлена на выявление способов репрезентации символических смыслов образной сферы текста через такие стилистические модели, как метафора, аллегория и ономатопея, которые осуществляют роль смысловой и эмоциональной интеграции художественного текста. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является контекстуальная интерпретация тропов с элементами структурно-семантического, логического, фоносематического и стилистического анализа, что позволяет дать комплексное описание предмета исследования. Анализ проводится на примере отрывков из английской и русской художественной литературы. В статье раскрываются механизмы приращения смысла в художественном тексте через тропы; выявлены особенности метафоры, аллегории и ономатопеи как смыслообразующих элементов текста, способных максимально реализовать ассоциативно-семантическую сеть дополнительных непрямых смыслов. Обоснован тезис об их символическом потенциале, который изначально заложен в самой природе этих тропов. Новизна подхода определяется следующим постулатом: если символ – это посредник между текстом и культурой, то троп является посредником между текстом и символом. Материалы статьи представляют практическую ценность для специалистов в области филологии, филологической герменевтики, стилистики и интерпретации текста.

Ключевые слова: **троп, символ, ассоциативная связь, приращение смысла, теория образа.**

Восприятие художественного образа в литературе как отражение культурной символики в целом и описание образных средств как элементов создания необходимых для этого ассоциативных смыслов в поэзии и прозе дано в целом ряде работ крупных ученых – специалистов в области семиотики, филологии, лингвистики, литературоведения и культурологии. В исследованиях С.С. Аверинцева [1], Р. Барта [2], А.Ф. Лосева [3], Н.Д. Арутюновой [4], Ю.М. Лотмана [5; 6], Ю.С. Степанова [7] и других ученых художественный образ в поэзии и прозе всегда сопровождается символическими характеристиками и является неотъемлемой частью как идиостиля конкретного автора, так и культурно-семиотического пространства в целом.

Описание символа как одного из механизмов формирования текстовой смысловой сферы, попытки выявить его роль в системе автор – читатель, соотношение конкретного художественного текста и внешнего культурного пространства в рамках семиотического подхода осуществлялось в работах этих и других ученых во второй половине XX в. По выражению Ю.М. Лотмана, поэтический текст – «это сложнопостроенный смысл. Это значит, что, входя в состав единой целостной структуры стихотворения, значащие элементы языка оказываются связанными сложной системой отношений…невозможных в обычной языковой конструкции. Это придает и каждому элементу в отдельности, и всей конструкции в целом совершенно особую семантическую нагрузку» [5, с. 38].

Герменевтика, зародившись как наука об интерпретации древних текстов, получила новое осмысление в современной филологии как наука интерпретации множественных смыслов художественного текста. Герменевтическое поле исследователя составляет сфера символов в формате прямой и косвенной номинации. Художественный текст рассматривается как сложнопостроенный смысл, имеющий семиотический характер, воплощенный не только в языковых, но и культурных знаках. Вот как пишет об этом один из основоположников современной герменевтики Р. Барт в своей работе «Текстовой анализ»: «Целью текстового анализа является …сам процесс формирования смысла… Мы пытаемся выявить формы и коды, сигнализирующие некоторые смыслы… Наша цель осознать смысловую множественность текста, открытый характер формирования смысла…Под смыслом мы понимаем не значение слов или словосочетаний, которое фиксируется словарями…Мы имеем в виду коннотации лексики, т.е. ее вторичные значения» [2, с. 308].

Таким образом, в герменевтике многозначность задает понятие символа как структуры значения, где один смысл (первичный) означает одновременно другой – косвенный или вторичный. Этот смысл выходит за рамки внутритекстовых отношений и создает связи с авторским/читательским знанием культуры и ее знаков. Именно так возникает символическая значимость текстовых единиц. В такой трактовке символ является посредником между текстом и культурой.

Однако символ в тексте существует за счет взаимодействия конкретных текстовых элементов с семиотикой внешнего культурного пространства. Как следует из представленных теорий семиотики художественного текста, их авторы опираются на тезис о том, что символическую роль может получить любой языковой элемент художественного текста как бы «извне», от новых семантических связей в самом тексте и отношений, вносимых читателем как носителем определенной культуры. То есть сами по себе эти языковые элементы становятся значимыми «монтажными средствами», по выражению Ю.М. Лотмана [5, с. 268] только в конкретном художественном контексте.

В нашем исследовании мы опираемся на тезис о том, что целый ряд элементов художественного текста изначально обладает семантическим потенциалом символообразования, и рассматриваем такой текстовый элемент как троп в качестве посредника между текстом и символом.

В данной работе представлено описание некоторых стилистических приемов, изначально обладающих очевидным символическим потенциалом для создания яркого образа в художественном тексте. К таким приемам в первую очередь, по нашему мнению, относятся такие тропы, как метафора, аллегория и ономатопея. В своем подходе к этим тропам как элементам текста, порождающим приращение смысла, мы опираемся на фундаментальные труды по теории образа [4; 8], положения стилистики декодирования [9; 10;11], некоторые положения теории фоносемантики [12].

Анализ природы этих тропов и их возможности в создании символообразующих коннотаций опираются на такие методы, как структурно-семантический анализ, стилистический контекстуальный анализ, элементы логического и фонематического анализа.

Символический потенциал метафоры. Интерес ученых к метафоре не угасает на протяжении тысячелетий, начиная с греческой риторики IV в. до н.э. и заканчивая теорией когнитивной метафоры XX в. Новые подходы к метафоре объединили интересы философов, психолингвистов, филологов, линвокультурологов. Попытки раскрыть механизмы метафоры делались множество раз в соответствии с уровнем развития и взаимодействия лингвистики и других наук. В новейшей истории филологии в конце XX в. возникла теория когнитивной метафоры, которая предложила совершенно новый, революционный подход к метафоре как средству познания окружающего мира, не связанный с ее стилистической функцией в риторике [13; 14].

Метафора на сегодняшний день является одним из самых живых и загадочных языковых приемов и становится объектом изучения таких направлений науки XXI в., как компьютерная лингвистика [15], нейролингвистика [16;17], прагмалингвистика [18; 19], создавая, таким образом, основы новой парадигмы научных исследований.

При этом стабильным остается интерес к метафоре как средству создания особой поэтической семантики в художественном тексте.

В данной работе мы опираемся на традиционную трактовку метафоры как поэтического приема [20]. Античная риторика давала определение метафоры как «переноса» имени с одного объекта (А) на другой (В): *Эта женщина – богиня. Деревня – это рай*. Такое определение сохраняется в большинстве словарей и учебников по стилистике и риторике и сегодня. В соответствии с этим метафору можно представить как логическую формулу А (субъект) есть В (предикат). Проблема, однако, в том, что в случае метафорического переноса мы не можем поменять субъект и предикат местами.

В предложениях *Эта женщина – богиня* и *Деревня – это рай* А (женщина, деревня) = В (богиня, рай), но это равенство не сохраняется при перемене мест А и В в тождестве А = В: богиня не может быть конкретной женщиной, а рай далеко не у всех ассоциируется с деревней. Такое нарушение правил логики заставило ученых искать причину данного несоответствия и пытаться раскрыть механизм образования метафоры. Один из подходов к раскрытию механизма метафоры был основан на теории образа, предложенной С. Левином [21], который попробовал формализовать семантическую структуру метафоры.

В рамках этой теории процесс метафорического переноса включает 3 составляющих – tenor (объект сравнения А), vehicle (объект, с которым сравнивают В) и ground (основание для сравнения). В этой структуре присутствует два эксплицитно выраженных элемента (tenor and vehicle) и один имплицитный (ground). Таким образом, если мы проанализируем известную фразу из комедии В. Шекспира “As You Like It”

All the world’s a stage,

And all the men and women merely players [22, с. 77]. – «Весь мир – театр, и люди в нем актеры» (*пер. – В. Левика*), мы увидим, что world (А) – это tenor, stage (В) – vehicle, а под основанием для сравнения (ground) подразумевается актерская игра.

В этой метафоре способность людей «актерствовать» является общим признаком как для мира, в котором живут все люди, так и для театра, где работают актеры. Эта характеристика театра как источника для сравнения выбрана автором из множества других, которыми обладает и с которыми может ассоциироваться концепт театра (искусство, музыка, литература, хореография, декорации, акустика, слава, успех и пр.). Но выбрав одну черту театра – игру актеров, лицедейство – в качестве основания для сравнения Шекспир переносит ее на объект сравнения – «весь мир». Само это выбранное им качество становится символом всего понятия «театр», оставляя за скобками все остальные его характеристики. В английском языке мы наблюдаем тройную метафорическую символизацию: театр – это сцена, сцена – это лицедейство, а весь мир – это театр.

Итак, элемент ground (основание для сравнения), несмотря на свою имплицитность, играет решающую роль в создании символического образа при образовании метафоры. Именно одно, избранное автором метафоры из множества других качеств объекта становится его символом и переносится на объект сравнения. Происходит не объективный перенос всех качеств В на А, а только одного, выбранного автором произвольно. Поэтому сравниваемые объекты находятся в неравном положении, и поэтому мы не можем их полностью отождествить и поменять местами. В авторской метафоре формула А есть В не равна самой себе, так как В означает не объект в его целостности, со всеми присущими ему характеристиками, а заменяется лишь одной характеристикой-символом по выбору автора. Иногда эта характеристика может и не быть реальным качеством объекта. Поэтому в определении метафоры дается указание на это ее свойство – метафорический перенос происходит на основании общего для двух объектов признака, реального или воображаемого.

Символический потенциал метафоры особенно ярко реализуется в развернутой метафоре, т.е. в случае объединения в одном образном контексте нескольких метафорических образов, связанных между собой единой системой ассоциаций и образующих единый символический слой. Такое символическое сцепления метафор находим в следующих примерах

“Try as I may I do not succeed in getting back into my original envelope, let alone making myself comfortable in my own self; the disorder there is far too great; things have been moved, the lamp is black and dead, bits of my past litter the floor” [23, с. 75]. – «Никак не удается мне вернуться в свою оболочку и по-старому расположиться в самом себе, – такой там беспорядок: мебель переставлена, лампочка перегорела, прошлое мое разорвано на клочки» (*пер. В.В. Набокова*).

“There was in her a garden and a twighlight, and a palace gate – dim and adorable regions which happened to be lucidly and absolutely forbidden to me…” [24,с. 191]. – «В ней есть и цветущий сад, и сумерки, и ворота дворца, – дымчатая обворожительная область, доступ к которой запрещён мне…» (*пер. В.В. Набокова*).

Особой символической силой метафора обладает на уровне целого художественного текста, в котором она способна стать мощным сюжетообразующим средством и инструментом смыслообразования в художественном тексте и за его пределами, как это произошло при создании таких крупных литературных произведений, как “The Centaur” by John Updike, “The Old Man and the Sea” by E. Hemingway, “The Castle” by F.Kafka др. Символические элементы, конструирующие текст (мифологический кентавр, море как стихия и его обитатели, замок как средневековая крепость) становятся одновременно элементами более широкого культурно-семиотического пространства.

Авторские метафоры, приобретающие символический характер, зачастую создают узнаваемую читателем индивидуальную эстетическую систему писателя и поэта. Особая авторская символика связана с образом снега у А. Блока. Такую же роль выполняют образы-символы травы в поэзии К. Сэндберга, леса у Р. Фроста или клена в поэзии С. Есенина. И таких примеров в литературе множество.

Символ и аллегория. Понятие аллегории еще более тесно связано с понятием символа. Аллегория часто описывается как множественный символ. Близость понятий символа и аллегории подкрепляется их вневербальными формами существования, т.к. эти понятия широко используются другими видами искусств – живописью, скульптурой, архитектурой, музыкой, танцем и т.д. Символический характер аллегории всегда опирается на общекультурные понятия, составляющие достаточно очевидные этические, исторические, религиозные и прочие основы общества и знакомые большинству людей. Аллегория объединяет в себе абстрактное и конкретное, представляя собой визуализированную символику (весы как символ правосудия или картина С. Ботичелли «Аллегория весны»).

Аллегория в литературе связана с интерпретацией идей и понятий, имеющих моральную, культурную, религиозную, социальную и пр. значимость. Эти понятия вербализуются в образах, имеющих, как правило, оценочный характер. Отрывок из произведения E.Waugh “Decline and Fall”, содержащий аллегорическую символику социальных и человеческих пороков, дает представление об этих особенностях аллегории: “…we can trace all the disasters of English history to the influence of Wales. Think of Edward Caernarvon, the first Prince of Wales, a perverse life, …then the Tudors and the dissolution of the Church, then Lloyd George, the Temperance movement, *Non-Conformity and Lust* stalking hand-in-hand through the country, wasting and ravaging” [25, с. 81]. – «Порой мне кажется, – продолжал доктор, – что едва ли не все катаклизмы английской истории так или иначе объясняются тлетворным влиянием Уэльса. Судите сами – Эдуард из Карнарвона, первый принц Уэльский, – жил беспутно и помер бесславно, потом Тюдоры и раскол церкви; Ллойд-Джордж, общества трезвости, нонконформисты и иже с ними копают могилу доброй старой Англии» (*пер. С. Белова*).

Благодаря общепринятому нравоучительному использованию символической природы аллегории в литературной традиции сложились особые формы аллегорического повествования – басни, притчи, сказки, эпиграммы, паремии. Таким образом, символический характер аллегории по сравнению с метафорой имеет более широкую культурную базу, опирается на более конкретные образы в выражении абстрактных понятий и имеет морализаторскую оценочную основу.

Ономатопея как фонематическое средство выражения символического образа. Одним из наиболее сложных, неуловимых и одновременно выразительных механизмов создания символических образов и коннотаций является звуковая инструментовка художественного текста посредством ономатопеи.

Наше исследование касается только стилистической функции ономатопеи и не затрагивает ее словообразовательные возможности. Иначе говоря, в центре нашего внимания находится так называемая стилистическая ономатопея (indirect onomatopoeia).

Особую роль ономатопеи можно наблюдать в поэтическом тексте, где звуковое оформление играет исключительную роль. В поэзии особое сочетание звуков неизбежно создает новые смыслы помимо той семантики, которая заключена в словах.

Так называемые фонематические образы имеют более абстрактную природу, чем конкретные слова и языковые структуры: они способны создавать атмосферный эффект созвучия эстетическому замыслу автора. Такая интерпретация звуковой инструментовки поэзии и образной роли фонетической материи опирается на теорию звукового символизма, или фоносемантику, имеющую множество сторонников и не менее большое количество противников. Не вдаваясь в подробности взаимных претензий участников этой непрекращающейся дискуссии, хочется отметить те аспекты стилистической роли ономатопеи, которые представляются убедительными аргументами в пользу важности изучения символических значений, создаваемых фонетическими средствами. Начиная с работ, имевших лингвистический и психолингвистический характер [26; 27], теория звукового символизма в последние годы получила развитие в смежных с лингвистикой научных изысканиях – лингводидактике [28], лингвопрагматике [29], социолингвистике [30] и даже маркетинговых исследованиях [18; 19; 31].

Наряду с этим продолжаются исследования и в области фоносемантики и фоностилистики [12; 32]. Чаще всего эти теории проводят параллели между звуком и цветом, звуком и настроением, доказывая многочисленными экспериментами восприятие людьми одних звуков как «темных», других – как «светлых», «приятных» или «мрачных» и, соответственно, приписывая им позитивную или негативную эмоциональную окраску, которая влияет на общую атмосферу коммуникации и, таким образом, на общий смысл устного и письменного текста [33; 34].

В таком же аспекте рассматриваются и согласные звуки, в самом лингвистическом определении которых присутствуют понятия «твердый/мягкий», «звонкий/глухой» и т.д.

Согласно фоносемантической теории, определенные звуки, например, глухой согласный s в английском языке и русский глухой согласный *ш* – обладают целым рядом потенциальных коннотативных значений, реализуемых глаголами определенной семантической группы с общим значением естественных звуков и звуков природы, типа rustling, hissing, whispering, sighing в английском и шептать, шуршать, шипеть и др. в русском.

Необходимо подчеркнуть, что дополнительный эффект звукового оформления в семантике таких глаголов появляется только в определенном контексте, предполагающем их взаимодействие с общим настроем и замыслом произведения, как например, в следующих строках из поэмы Э.А. По «Ворон»

And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain,

Thrilled me – filled me with fantastic terrors never felt before [35, с.464], где тревожная атмосфера приглушенных звуков и шорохов создает психологическое напряжение, полностью созвучное с настроением и атмосферой поэмы.

То, что звуковая семантика характерна для любого языка, хотя выражена она может быть другими фонетическими средствами, доказывает переводчик Э.А. По М. Зенкевич, великолепно решивший труднейшую задачу воссоздания ономатопеического эффекта в своем переводе на русский язык:

Шелковый тревожный шорох в пурпурных портьерах, шторах

Полонил, наполнил смутным ужасом меня всего [36, с. 45].

Совсем другой ассоциативный ряд сопровождает английские взрывные согласные *b, d, g* и звонкие согласные в русском *р, б, д, г.*

В стихотворении Дилана Томаса “This bread I break” мы наблюдаем стилистическую ономатопею, использующую избыточность взрывных согласных и их сочетаний, что обеспечивает единство звукового, тактильного и зрительного образа:

This bread I break was once the oat,
This wine upon a foreign tree
Plunged in its fruit
Man in the day or wine at night
Laid the crops low, broke the grape's joy [37, p.153].
И преломил я хлеб. Он рожью был когда-то.
Вино – создание земли чужой –
Пульсировало в плоти винограда;
Но труд людей дневной и ветр ночной
Скосили рожь, с лозы сорвали радость (*пер. В. Бетаки*).

Повтор взрывных согласных *br, gr, gd*, вынесение их на сильную начальную и конечную позиции делает их слышимыми, а само их трудное звуковое сочетание не только передает звуки, которые они описывают, но и воссоздают само действие и хруст разламываемой корки хлеба. Символическая сила звуковой инструментовки такова, что она вызывает эффект синестезии: мы не только видим это действие в нашем воображении, но как будто слышим и участвуем в нем сами. Звуковые сочетания согласных в этом контексте порождают ассоциации с такими абстрактными понятиями, как ломкость, хрупкость, недолговечность. И эта коннотация хрупкости сопровождает все стихотворение, так что звуковая инструментовка с помощью ономатопеи становится смыслообразующим элементом поэтического текста и порождает новый символический смысл.

Подобные примеры использования ономатопеи для вовлечения читателя в центр событий в качестве их участника можно найти и в русской поэзии.

Так, И. Северянин объединяет прямую и стилистическую ономатопею в своем стихотворении «Горный салют», достигая яркого синестетического эффекта присутствия в горах во время грозы. Строчки, насыщенные звонкими *г, р, гр* глухим *с* и звонким *з* создают необыкновенно реалистичную атмосферу, наэлектризованную раскатами грома, отдающегося эхом в горах.

Та-ра --ра --рах! Та-ра-ра-рах!
Нас встретила гроза в горах.
Смеялся молний Аметист
Под ливня звон, под ветра свист [38, с. 236].

Звонкие и твердые согласные *б, р, г, гр*, скрепляющие слова и образы в каждой строчке в отрывке из поэмы А.С. Пушкина, создают строгий, четкий и графический образ величественного Петербурга:

Люблю тебя, Петра творенье,
Люблю твой строгий, стройный вид,
Невы державное теченье,
Береговой ее гранит [39, с. 30].

Подводя итог анализу символической природы метафоры, аллегории и ономатопеи, можно утверждать, что каждый из описанных тропов имеет большой потенциал создания символических образов и обладает особой семантикой художественного текста, а в контексте культуры и литературного творчества играет несомненную роль в создании эстетической системы индивидуальных авторов. В системе автор/читатель эти тропы открывают возможность множественной интерпретации текста, связанной с индивидуальным культурным и личным опытом участников этой интерпретации. Троп рассматривается как строительный материал для создания символов в художественном тексте. В качестве смыслообразующего элемента художественного текста троп как стилистическая модель обладает способностью приращения смысла и приводит к образованию символического значения как на уровне текста, так и за его пределами.

Большинство исследователей (Барт, Лосев, Аверинцев, Степанов и др.), изучавших соотношение понятий текста, его элементов и символических значений, рассматривают эти понятия в иерархии «от символа к тексту», подразумевая независимое существование культурных символов, накопленных обществом и цивилизацией. Символы существуют в культурном пространстве и в сознании людей как знаки культуры. При восприятии читателем определенного художественного текста они могут реализоваться в его сознании с опорой на различные смыслопорождающие языковые элементы текста, и читатель, таким образом, участвует в восприятии символического характера текстовых смыслов. Исходя из этого, акцент делается на внесении читателем как носителя культуры символов в текст извне.

В нашем исследовании мы осуществили альтернативный подход к этой проблеме, сосредоточив свое внимание на модели «от тропа к символу», и дали описание лингвистического строительного материала и технологий этого процесса. Очевидно, что различные элементы текста играют разную роль в создании дополнительных смыслов, в том числе символических – от нулевой (например, нормативные грамматические формы и служебные слова) до высокой степени способности порождать символические значения (лексика, тропы, графика и т.д.). Мы рассмотрели наиболее явные текстовые единицы, способные устанавливать связь от текста к символу – тропы, представленные метафорой, аллегорией и ономатопеей.

Разумеется, этот перечень не ограничен данными тропами, и дальнейшая разработка этой темы позволит расширить и систематизировать смыслообразующие элементы текста в их отношении к символам и культурному пространству в целом.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило тезис о высоком потенциале тропов в создании дополнительных смыслов в художественном тексте. Все рассмотренные в статье образные средства обладают способностью участвовать в выстраивании ассоциативных связей на уровне текста и создавать надтекстовые связи символического характера, становясь таким образом посредником между текстом и символом. Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в разработку и совершенствование теории и практики понимания художественных текстов. В статье предложено описание стилистических моделей, в самой природе которых заложена способность формировать символические смыслы как на уровне текста, так и на уровне общекультурной символики. Таким образом, в работе обоснован тезис о роли тропа как посредника между текстом и символом.

Опыт интерпретации рассмотренных нами тропов в художественном тексте и использованные методы их анализа могут служить основой для исследования смыслообразующей роли других образных средств в художественном тексте, а также для осуществления стилистического анализа и интерпретации текстов специалистами и студентами, изучающими лингвистику и филологию.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. *Заметки к будущей классификации типов символов. Проблемы изучения культурного наследства*. Под редакцией Г.В. Степанова. Москва, 1985.
2. Барт Р. Текстовой анализ. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвостилистика*. Москва, 1980; Выпуск 9: 307 – 312.
3. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва, 1995.
4. Арутюнова Н.Д. Образ, метафора, символ в контексте жизни и культуры. *Res philological. Филологические исследования.* Москва, Ленинград: Наука, 1990.
5. Лотман Ю.М. *Анализ поэтического текста*. Ленинград, 1972.
6. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры. Избранные статьи: в 3 т. *Статьи по семиотике и типологии культуры*. Таллин, 1992; Т. 1.
7. Степанов Ю.С. Семиотика культурных концептов. *Семиотика: Антология*. Москва, 2001: 603 – 612.
8. Michell J., Grenon R., Fontainelle E. *Trivium: The classical liberal arts of grammar, logic and rhetoric*. Glastonbury, 2016.
9. Riffaterre M. *Text production*. New York, 1983.
10. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка. (Стилистика декодирования)*. Ленинград, 1973.
11. Riffaterre M. *Semiotics of Poetry*. Indiana University Press, 1984.
12. Левицкий В.В. *Звуковой символизм: основные итоги*. Черновцы, 1998.
13. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago, 2003.
14. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры. *Теория метафоры*. Москва, 1990.
15. Rosen Z. Computationally Constructed Concepts: A Machine Learning Approach to Metaphor Interpretation Using Usage-Based Construction Grammatical Cues. *Figurative language processing. Proceedings of the workshop*. New Orleans, Louisiana, 2018: 102 – 110.
16. Bizzoni Yu., Ghanimifard M. Predicting Human Metaphor Paraphrase Judgments with Deep Neural Networks. *Proceedings of the workshop*. New Orleans, Louisiana, 2018: 91 – 102.
17. Gero R., Chilton L. Challenges in finding metaphorical connections. Figurative language processing. *Proceedings of the workshop*. New Orleans, Louisiana, 2018: 1 – 7.
18. Brown S., Wijland R. Figuratively speaking: of metaphor, simile and metonymy. *European Journal of Marketing*. 2018; Vol. 52 (3): 328 – 347.
19. Kuehnl C., Mantau A. Same sound, same preference? Investigating sound symbolism effects in international brand names. *International Journal of Research in Marketing*. 2013, № 30: 417 – 420.
20. Chevalier J., Ghreenbrant A. *The Penguin Dictionary of Symbols. Penguin books*. London, 2017.
21. Levin S. *Linguistic structures in poetry*. Mouton. The Hague, 1962.
22. Shakespeare W. *As You Like It*. Signet Classic, 1963.
23. Nabokov V.V. *Lolita*. Penguin classics, 2000.
24. Nabokov V.V. *Despair*. Random books. 1989 P. 75.
25. Waugh E. Decline and Fall. *Prose*. Memoirs. Essays. Moscow, 1980.
26. Sapir E. A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology*. 1929; № 12 (3): 225 – 239.
27. Ma W., Thompson W.F. Human emotions track changes in the acoustic environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 2015; Vol. 112 (47): 14563 – 14568.
28. Monaghan P., Mattock K., Walker P. The role of sound symbolism in language learning. *Journal of experimental psychology*. 2012, № 38: 1152 – 1164.
29. Tsur R. Size–sound symbolism revisited. *Journal of Pragmatics*. 2006; № 38: 905 – 924.
30. Gordon M., Heath J. Sex, sound, symbolism, and sociolinguistics. *Currant Anthropology*. 1998; Vol. 39 (4): 417 – 449.
31. Shrum L.J., Lowrey T.M., Luna D., Lerman D.B., Liu M. Sound symbolism effects across languages. *International Journal of Research in Marketing*. 2012, № 29): 275 – 279.
32. Newman S. Further experiments in phonetic symbolism. *American Journal of Psychology*. 1993: 53 – 75.
33. Walker P. Cross-sensory correspondences and symbolism in spoken and written language. Journal of Experimental Psychology. 2016, № 42: 1339.
34. Westbury C. Implicit sound symbolism in lexical access: evidence from an interference task. *Brain Language*. 2005, № 93: 10 – 19.
35. Poe E.A. Raven. *An anthology of English and American Verse*. Moskau, 1972.
36. По Э.А. *Ворон. Американская поэзия в русских переводах. XIX – XX вв*. Москва, 1983.
37. Thomas D. *The Poems of Dylan Thomas. New directions publishing*. 2003.
38. Северянин И. *Стихотворения. Поэмы*. Архангельск, 1998.
39. Пушкин А.С. Медный всадник. *Избранные произведения*. Москва, 1937.

References

1. Averincev S.S. *Zametki k buduschej klassifikacii tipov simvolov. Problemy izucheniya kul'turnogo nasledstva*. Pod redakciej G.V. Stepanova. Moskva, 1985.
2. Bart R. Tekstovoj analiz. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Lingvostilistika*. Moskva, 1980; Vypusk 9: 307 – 312.
3. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva, 1995.
4. Arutyunova N.D. Obraz, metafora, simvol v kontekste zhizni i kul'tury. *Res philological. Filologicheskie issledovaniya*. Moskva, Leningrad: Nauka, 1990.
5. Lotman Yu.M. *Analiz po`eticheskogo teksta*. Leningrad, 1972.
6. Lotman Yu.M. Simvol v sisteme kul'tury. Izbrannye stat'i: v 3 t. *Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury*. Tallin, 1992; T. 1.
7. Stepanov Yu.S. Semiotika kul'turnyh konceptov. *Semiotika: Antologiya*. Moskva, 2001: 603 – 612.
8. Michell J., Grenon R., Fontainelle E. *Trivium: The classical liberal arts of grammar, logic and rhetoric*. Glastonbury, 2016.
9. Riffaterre M. *Text production*. New York, 1983.
10. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka. (Stilistika dekodirovaniya)*. Leningrad, 1973.
11. Riffaterre M. *Semiotics of Poetry*. Indiana University Press, 1984.
12. Levickij V.V. *Zvukovoj simvolizm: osnovnye itogi*. Chernovcy, 1998.
13. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago, 2003.
14. Makkormak `E. Kognitivnaya teoriya metafory. *Teoriya metafory*. Moskva, 1990.
15. Rosen Z. Computationally Constructed Concepts: A Machine Learning Approach to Metaphor Interpretation Using Usage-Based Construction Grammatical Cues. *Figurative language processing. Proceedings of the workshop*. New Orleans, Louisiana, 2018: 102 – 110.
16. Bizzoni Yu., Ghanimifard M. Predicting Human Metaphor Paraphrase Judgments with Deep Neural Networks. *Proceedings of the workshop*. New Orleans, Louisiana, 2018: 91 – 102.
17. Gero R., Chilton L. Challenges in finding metaphorical connections. Figurative language processing. *Proceedings of the workshop*. New Orleans, Louisiana, 2018: 1 – 7.
18. Brown S., Wijland R. Figuratively speaking: of metaphor, simile and metonymy. *European Journal of Marketing*. 2018; Vol. 52 (3): 328 – 347.
19. Kuehnl C., Mantau A. Same sound, same preference? Investigating sound symbolism effects in international brand names. *International Journal of Research in Marketing*. 2013, № 30: 417 – 420.
20. Chevalier J., Ghreenbrant A. *The Penguin Dictionary of Symbols. Penguin books*. London, 2017.
21. Levin S. *Linguistic structures in poetry*. Mouton. The Hague, 1962.

22. Shakespeare W. *As You Like It.* Signet Classic, 1963.
23. Nabokov V.V. *Lolita*. Penguin classics, 2000.
24. Nabokov V.V. *Despair*. Random books. 1989 P. 75.
25. Waugh E. Decline and Fall. *Prose*. Memoirs. Essays. Moscow, 1980.
26. Sapir E. A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology.* 1929; № 12 (3): 225 – 239.
27. Ma W., Thompson W.F. Human emotions track changes in the acoustic environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 2015; Vol. 112 (47): 14563 – 14568.
28. Monaghan P., Mattock K., Walker P. The role of sound symbolism in language learning. *Journal of experimental psychology.* 2012, № 38: 1152 – 1164.
29. Tsur R. Size-sound symbolism revisited. *Journal of Pragmatics*. 2006; № 38: 905 – 924.
30. Gordon M., Heath J. Sex, sound, symbolism, and sociolinguistics. *Currant Anthropology*. 1998; Vol. 39 (4): 417 – 449.
31. Shrum L.J., Lowrey T.M., Luna D., Lerman D.B., Liu M. Sound symbolism effects across languages. *International Journal of Research in Marketing*. 2012, № 29): 275 – 279.
32. Newman S. Further experiments in phonetic symbolism. *American Journal of Psychology*. 1993: 53 – 75.
33. Walker P. Cross-sensory correspondences and symbolism in spoken and written language. Journal of Experimental Psychology. 2016, № 42: 1339.
34. Westbury C. Implicit sound symbolism in lexical access: evidence from an interference task. *Brain Language*. 2005, № 93: 10 – 19.
35. Poe E.A. Raven. *An anthology of English and American Verse*. Moskau, 1972.
36. Po `E.A. *Voron. Amerikanskaya po`eziya v russkih perevodah. HIH – HH vv*. Moskva, 1983.
37. Thomas D. *The Poems of Dylan Thomas. New directions publishing*. 2003.
38. Severyanin I. *Stihotvoreniya. Po`emy*. Arhangel'sk, 1998.
39. Pushkin A.S. Mednyj vsadnik. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva, 1937.

Статья поступила в редакцию 17.07.20

УДК 070.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00827

Lin Chuanzhao, *postgraduate, Department of Periodical Press, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: linchuanzhao@mail.ru*

THE MEDIA IMAGE OF THE POLITICAL LEADER OF CHINA IN THE CONTEXT OF THE "CHINESE DREAM". In this article, the media image of Xi Jinping is regarded as an embodiment of the image of the "Chinese dream". In Russian and Chinese media discourse, Xi Jinping is associated with the image of the "Chinese dream", with the idea of a better future, which he seeks to achieve. Xi Jinping managed to bring closer the achievement of the declared ideal, his policy is being implemented successfully. The publications of the official state publication "People's Daily" for the period from June 1, 2018 to June 1, 2019 are analyzed. As a result of the study, it was concluded that the image of Xi Jinping in the People's Daily newspaper is inextricably linked with the idea of the "Chinese dream". In publications, his activities are usually seen as work to overcome the problems existing in Chinese society. Moreover, since the activities to realize the "Chinese dream" have not been completed, the image of Xi Jinping is more likely associated with prospects and opportunities than with a static state of confidence and prosperity. At the same time, the media image of Xi Jinping is a kind of indicator of the changes taking place in modern Chinese society.

Key words: **media image, media presentation, political leader, "Chinese dream", China.**

Линь Чуаньчжао, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: linchuanzhao@mail.ru*

МЕДИАОБРАЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА КНР В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ «КИТАЙСКОЙ МЕЧТЫ»

В статье анализируются особенности медиаобраза политического лидера КНР в контексте реализации концепции «китайской мечты». Проанализированы публикации официального государственного издания «Жэньминь жибао» за период с 1 июня 2018 по 1 июня 2019 года. В результате исследования сделан вывод о том, что образ Си Цзиньпина в газете «Жэньминь жибао» неразрывно связан с идеей «китайской мечты». В публикациях его деятельность, как правило, рассматривается как работа по преодолению существующих в китайском обществе проблем. При этом, поскольку деятельность по воплощению «китайской мечты в жизнь» еще не завершена, образ Си Цзиньпина, скорее, ассоциируется с перспективами и возможностями, чем со статичным состоянием уверенности и благополучия. В то же время медиаобраз Си Цзиньпина является своеобразным индикатором изменений, происходящих в современном китайском обществе.

Ключевые слова: **медиаобраз, медиарепрезентация, политический лидер, «китайская мечта», Китай.**

Особенностью современного развития Китая является влияние политики реформ и открытости, которая проводится в стране с 1978 года и тесно связана с личностью политического лидера того периода Дэн Сяопина. В результате реализации этой политики, которая потребовала от руководителей страны весьма решительных действий, с начала 2000-х гг. экономика Китая начала стремительно расти. Также усилился авторитет страны на международной арене, что, в свою очередь, связано с реализуемой с 2007 года политикой «мягкой силы», главной целью которой является привлечение внимания других стран к китайскому языку и культуре. Стоит отметить, что сама концепция «мягкой силы» была сформулирована американским исследователем Дж. Наем, определявшим эту политику как soft-механизм, работающий в мире, где уже невозможно исключительно силовое доминирование [1, с. 35]. Следует также подчеркнуть, что именно политика «мягкой силы» тесно связана с концепцией «китайской мечты» и направлена на ее достижение, а именно на возрождение традиционных ценностей и китайской нации как таковой. Согласно государственной программе к 2020 году благодаря этой политике должно быть достигнуто среднезажиточное общество, а к 2050 году – модернизация [2, с. 38]. В рейтинге стран, также реализующих политику «мягкой силы» – Soft Power 30 index – Китай занимает 27 место. Согласно этому индексу экономическое влияние Китая не подвергается сомнениям, тогда как его роль влиятельного государства на данном этапе неочевидна, поскольку политика «мягкой силы» сопровождается конфликтами [3].

Тема «китайской мечты» занимает в национальном медиадискурсе ключевое место, все СМИ стремятся подчеркнуть важность этого глубоко патриотичного концепта и необходимость общих усилий для ее достижения. «"Китайская мечта" принадлежит каждому гражданину Китая, и в это же время она принадлежит всему народу в целом. Она объединяет в себе мечты и стремления каждого человека, и в то же время она напрямую связана с будущим всей страны. И подобная мечта действительно существует. Просто вдумайтесь, мы желаем себе всего самого наилучшего и надеемся, что блистательное будущее ждет и нашу страну в целом. И когда мы говорим о будущем страны, все мы видим примерно одну и ту же картину: цивилизованность, демократию, сильное правовое начало, процветание, богатство и равные возможности роста и развития для каждого человека» («Китайская мечта» воплощает в себе интересы и ценности всего китайского народа) [4].

«Китаю нужна «мечта»», – озвучил еще в октябре 2012 года, за месяц до знаменитой речи Си Цзиньпина на страницах «The New York Times» Томас Фридман в статье «Китаю нужна собственная мечта» [5]. В публикациях упоминается, что современное китайское общество дает каждому человеку свободу выбора своего жизненного пути, новые возможности, а также защиту и одобрение со стороны общества. «Китайская мечта» – это не государственное принуждение, она дает богатство и разнообразие выбора. В «китайской мечте» сочетаются лучшие китайские традиции, и вместе с тем она открывает новую страницу в мировой истории.

Однако необходимо отметить, что в ряде китайских СМИ не скрывается, что у «китайской мечты» есть и обратная сторона. В течение последних десятилетий Китай развивался очень быстро, но одновременно с этим накопились и проблемы, которые требуют решения. Вместе с тем формулировка «китайской мечты» дает возможность не просто наметить цели, но и реально осознать, куда движется государство, что для него особенно важно.

На идею «китайской мечты» возлагаются такие надежды, потому что сейчас, в эпоху развития плюрализма, она помогает примирить общественные, политические и идеологические начала, создает идейное ядро для общества [6].

Несмотря на процессы диверсификации, у всех китайцев есть собственные мечты и устремления, именно поэтому задачей политиков в рамках идеи является как развитие плюрализма, так и строительство рыночной экономики.

Таким образом, как уже было отмечено выше, «китайская мечта», воплощающая интересы и ценности нации, занимает важнейшее место в медиадискурсе страны в целом. И очень значимое место в контенте, связанном с этой концепцией, занимает репрезентация политического лидера как персоны, реализующей эту ключевую национальную задачу, как реформатора, способствующего активным изменениям в обществе. Здесь важно также подчеркнуть, что в целом китайская политическая система основана на так называемом «патернализме с китайской спецификой», восходящем к древней культуре Китая. Тысячелетиями политическое лидерство осмыслялось китайскими философами, которые считали, что нравственные качества лидера влияют на единство государства или, напротив, – на его деградацию. Древнекитайские философы в качестве главных особенностей политического лидера называли мораль, великодушие, гуманность, образованность, искусство управления государством и т.д. [7, с. 51]. Таким образом, к политическим лидерам в Китае традиционно существует особое отношение, которое характеризуется безусловным уважением и полным доверием. Те ценности, которые продвигаются политическими лидерами, воспринимаются как важные и необходимые.

Китайские исследователи считают, что имидж политических лидеров включает в себя внешность, речь, поведение и «идеологическую силу» [8, с. 66], что успешный имидж лидера увеличивает сплоченность общества [9, с. 41]. Образы предыдущих лидеров Китая исследователи рассматривали как «слишком простые и идеализированные» [10, с. 35], при этом подчеркивалось, что их имидж основан, прежде всего, на репрезентации в СМИ. [11, с. 25] Особенностью, свойственной для китайского медиадискурса, является то, что репрезентация лидера страны в традиционных СМИ осуществляется более активно, чем в новых медиа: «Различия в формировании имиджа в традиционных СМИ и новых медиа обусловлены их возможностями. Традиционные СМИ, особенно печатные, не способны использовать мультимедийность, гипертекстуальность новых медиа, в них основной акцент делается именно на содержании публикаций. Для Китая характерным является то, что, согласно закону, именно традиционные СМИ являются основным источником информации» [12, с. 20].

Методология. Представляется, что особенности репрезентации в СМИ политических лидеров в Китае, а также специфика и характеристики их медиаобразов является интересным и актуальным объектом для исследования. При этом выдвигается гипотеза о том, что сцецифика медиаобраза политического лидера в Китае тесно связана с особенностями государственной политики, в частности с реализацией национальной концепции «китайской мечты», именно через призму продвижения этой концепции китайские СМИ презентуют деятельность и образ политика. Образ политического лидера в китайских СМИ является, с одной стороны, инструментом продвижения государственной политики, а с другой стороны – своеобразным индикатором происходящих в обществе изменений.

Методы исследования – количественный и качественный контент-анализ наиболее репрезентативных в контексте исследования публикаций.

В качестве *объекта* исследования была выбрана официальная государственная газета «Жэньминь жибао», самая крупная в Китае.

Субъект исследования – образ и особенности репрезентации современного политического лидера – Председателя КНР Си Цзиньпина – в контексте концепции «китайской мечты».

В выборку попали публикации, содержащие словосочетания «Си Цзиньпин», была выявлена частота упоминаемости имени Си Цзиньпина (7 526). Далее для качественного анализа были отобраны публикации, в которых затрагивается реализация «китайской мечты» и роль в этом Председателя Си Цзиньпиня.

Период исследования – с 1 июня 2018 по 1 июня 2019 года.

Результаты исследования

Общее число публикаций с упоминанием лидера КНР в газете «Жэньминь жибао» за год – 7 526. В газете «Жэньминь жибао» в выбранный период используются следующие определения к Си Цзиньпину (см. табл. 1).

Таблица 1

Наиболее частые определения Председателя КНР Си Цзиньпиня в публикациях (в% к общему числу публикаций)

определение	перевод		% к 7 526
习近平	Си Цзиньпин	7526	100%
习近平总书记	Генеральный секретарь Си Цзиньпин	2888	38,3%
习总书记	Генеральный секретарь Си	2894	
习近平同志	Товарищ Си Цзиньпин	2024	26,8%
习近平主席	Председатель государства Си Цзиньпин	1982	26,3%
习主席	Председатель государства Си	368	
国家主席习近平	Председатель государства Си Цзиньпин	880	11,6%
中共中央总书记习近平	Генеральный секретарь Центрального комитета Коммунистической партии Китая Си	80	1%
中央军委主席	Председатель Центрального военного совета	296	3,9%
中共中央总书记、国家主席、中央军委主席习近平	Генеральный секретарь Центрального комитета Коммунистической партии Китая, Председатель государства, Председатель Центрального военного совета Си Цзиньпин	233	3%

Общее число публикаций с упоминанием «китайская мечта» в газете «Жэньминь жибао» за наш выбранный период – 1 129. В газете «Жэньминь жибао» в выбранный период используются следующие определения (см. табл. 2)

Таблица 2

определение	перевод		% к 1 129
中国梦	китайская мечта	1129	100%
习近平 中国梦	Си Цзиньпин и китайская мечта	5	0,4%
中华民族伟大复兴的中国梦	Китайская мечта о великом процветании китайской нации	491	43,4%
实现中国梦	Осуществить китайскую мечту	159	14%
共圆中国梦	Вместе выполнить китайскую мечту	32	2%
共筑中国梦	Вместе создать китайскую мечту	49	4%
中国道路中国梦	Китайсий путь Китайская мечта	10	0,8%

Как было отмечено выше, что в качестве объекта исследования было выбрано официальное издание «Жэньминь жибао», что, безусловно, накладывает отпечаток на особенности репрезентации деятельности лидера КНР. Так, в ее публикациях в максимальной степени присутствует идеологический пафос, и постоянно подчеркивается роль Председателя Си в стремительном развитии страны, что благодаря его политике Китай полон энергии и решительности, чтобы воплощать потребности граждан и план развития в жизнь.

О деятельности Си Цзиньпина сообщается преимущественно в публикациях, представляющих собой отчеты с заседаний ЦК КПК, и поскольку он является лицом партии, репрезентация его деятельности является ключевой частью репрезентации деятельности партии в целом. Также в «Жэньминь жибао» публикуются полные стенограммы партийных заседаний, которые также возглавляет Си Цзиньпин. Такие публикации составляют самую большую долю среди тех, в которых упоминается имя Си Цзиньпина.

«Си Цзиньпин призвал народ Китая строить социализм с китайской спецификой в соответствии с возможностями и вызовами новой эпохи. В первую очередь речь идет об укреплении мощи Китая: экономической, производственной, интеллектуальной. Во-вторых, необходимо обеспечить «всеобщее процветание». Предполагается, что к 2035 году Китаю удастся если не преодолеть, то хотя бы минимизировать разрыв в региональном развитии, неравенство между городом и деревней, сбалансировать уровень жизни населения. А до 2050 года Китай намерен искоренить неравенство между богатыми и бедными и достичь «всеобщего процветания». В-третьих, исторической миссией Коммунистической партии Китая является возрождение китайской нации. К 2050 году Китай должен стать социалистической культурной державой. Китайская цивилизация будет крепнуть, а влияние ее мягкой силы – расти. И, наконец, в-четвертых, Китай призван играть ведущую роль на мировой арене и вносить весомый вклад в процветание всего человечества» [12,с. 174].

Газета в своих публикациях продвигает идею о том, то именно Си Цзиньпин способствует наступлению новой эпохи и достижению «китайской мечты»: «Си Цзиньпин подчеркнул, что история не может быть выбрана, ее можно понять сейчас, и она может быть создана в будущем. Новая эра – это эпоха великого развития и великих достижений китайской нации, а также эпоха великого развития и великих достижений соотечественников по обе стороны Тайваньского пролива. Путь вперед не может быть гладким, но, пока мы работаем вместе и работаем вместе, мы, безусловно, сможем создать большое будущее для великого омоложения китайской нации».

Интересно, что в публикациях газеты часто подчеркивается представление Си Цзиньпина о себе как лидере, о том, какими качествами он должен обладать, в частности: быть самоотверженным, чтобы оправдывать доверия китайского народа, быть бескорыстным и жертвовать собой ради развития Китая. Таким образом издание стремится донести до китайской аудитории идею о том, что председатель посвятил себя родине, партии и народу.

Также в «Жэньминь жибао» есть тексты, в которых показывается, как Си Цзиньпин характеризует роль СМИ в реализации политики достижения «китайской мечты»: «Си Цзиньпин выступает за развитие СМИ, за то, чтобы основные медиа имели сильную связь с гражданами, влияние и авторитет. СМИ должны формировать единую повестку, чтобы все люди поверили в общие идеалы и убеждения, чтобы национальные ценности и этика были тесно связаны между собой и усиливали общую позитивную энергию».

В газете показывается, что деятельность политического лидера является во многом новаторской, отмечается, что в его высказываниях очень часто используются такие слова, как равенство, уважение, привязанность, справедливость, приверженность и мудрость. При этом политический лидер обладает большим человеческим обаянием для эффективного продвижения его медиаобраза. Он часто обращается непосредственно к людям, к народу, подчеркивая этим свои гуманистические взгляды: «Пока мы будем сильно полагаться на людей, не будет никаких трудностей и опасностей, которые мы не сможем преодолеть, и не будет великого дела, которое не может быть достигнуто».

Газета часто подчеркивает те изменения, которые произошли на пути к «китайской мечте» в экономике, политике и социальной сфере. Конечно, это делается в традиционной для нее пафосной «партийной» риторике: «Си Цзиньпин отметил, что за последние 40 лет китайской реформы и открытости китайский народ опирался на свою мудрость и трудолюбие, чтобы совершить исторический скачок: встать, разбогатеть, стать сильнее и начать славное путешествие великого омоложения китайской нации. … Китай сегодня – это результат работы китайцев!».

Таким образом, при описании деятельности Си Цзиньпина в газете очень активно используется риторика процветания, связанная с концепцией «китайской мечты». Действия политического лидера описываются таким образом, чтобы их позитивное влияние на будущее Китая становилось очевидным. Также в «Жэньминь жибао» уделяется внимание тому объему работы, который уже был проделан политическим лидером. При этом собственно личность политического лидера в газете раскрывается мало – все внимание журналистов сосредоточено на том, чтобы показать позитивный вклад руководителя, характер изменений Китая. Си Цзиньпин в «Жэньминь жибао» описывается как политик, работающий на благо государства.

В публикациях «Жэньминь жибао» подчеркивается реформаторская деятельность Си Цзиньпина («всестороннее углубление реформ», «структурные реформы в сфере предложения», «углубленное реформирование аппарата и системы»), проводится мысль, что его работа нацелена на повышение благосостояния народа, ликвидацию нищеты и создание более комфортных условий для жизни.

Таким образом, проведенный анализ публикаций «Жэньминь жибао» показал, прежде всего, что с образом Си Цзиньпина тесно связана установка, что именно благодаря его деятельности «китайская мечта» становится все ближе к реальности, а картина желаемого будущего уже не кажется такой утопичной.

Подтверждается гипотеза о том, что специфика репрезентации лидера КНР соответствует «патернализму с китайской спецификой», о чем говорилось выше, а именно: его образ максимально позитивен и оптимистичен, к его персоне выражается максимальное уважение, он не подвергается критике (даже неявной), а скорее, идеализируется. Партийная риторика присутствует во всех ключевых публикациях, в которых он упоминается.

Позитивное отношение СМИ к образу Си Цзиньпина настолько велико, что в контексте решения государственных задач обыгрывается даже его имя: на китайском языке 学习 (xué xí – Сюэ си) означает «учиться», что созвучно фамилии Председателя КНР – 习近平 xí jìnpíng. Иероглиф «учиться» можно перевести буквально как «Изучай Си» или «учиться у Си». В 2019 году в Китае даже появился агрегатор новостей, статей, видео- и документальных фильмов о председателе Си и его политической философии «Xuexi Qiangguo» (学习强国 xuéxí qiángguó). Название можно трактовать и как «учиться, чтобы укрепить страну» (学习强国), и как «изучать образа мыслей Си Цзиньпина, чтобы укрепить страну».

Образ председателя КНР в СМИ действительно очень тесно увязан с идеи «китайской мечты» и ее реализацией. В публикациях СМИ его деятельность, как правило, рассматривается как работа по преодолению еще существующих в обществе проблем. При этом, поскольку деятельность по воплощению «китайской мечты в жизнь» еще не завершена, образ Си Цзиньпина, скорее, ассоциируется с перспективами и возможностями, чем со статичным состоянием уверенности и благополучия.

Деятельность Си Цзиньпина освещается преимущественно в новостях, подробных отчетах и репортажах. Поскольку «Жэньминь жибао» – это государственная партийная газета, именно она отчитывается перед общественностью о деятельности лидера КНР, политике и главных принципах руководства. Ее важнейшей задачей является конструирование и направление общественного мнения. Си Цзиньпин дал обещание китайском народу, что лучшая жизнь будет достигнута. Председатель КНР признает свою ответственность перед народом и постоянно говорит о том, что «китайская мечта» будет достигнута в любом случае. Главная цель Си Цзиньпина – сделать так, чтобы китайский народ жил хорошо. Именно это подчеркивается в публикациях «Жэньминь жибао».

Таким образом, медиаобраз Си Цзиньпина в китайских СМИ, в том числе в газете «Жэньминь жибао», неразрывно связан с идеей «китайской мечты». Представляется, что вне контекста концепции «китайской мечты» его образ как реформатора был бы недостаточно убедительным и перспективным. В то же время можно расценивать медиаобраз Си Цзиньпина как своеобразный индикатор изменений, происходящих в современном китайском обществе, поскольку его образ презентуется так, чтобы у аудитории складывалось впечатление о том, что Китай в результате реализации «китайской мечты» в обозримом будущем станет новым мировым лидером.

Библиографический список

1. Минасян Н. Концепция «Мягкой силы» в контексте теорий международных отношений. *21-й век*. 2017; № 3 (44): 35 – 42.
2. Ван Цин сон. *Научная коннотация и путь реализации китайской мечты*. Шанхай: Издательство морской академии наук, 2016.
3. *China – Soft power. The Soft Power 30*. 2020. Available at: https://softpower30.com/country/china/
4. Новосельцев С.В. Концепция «Китайской мечты» и её практическое применение. *Сравнительная политика*. 2016; №1 (22): 5 – 21.
5. Thomas L. Friedman. *China NeedsIts Own Dream*. Available at: http://www.nytimes.com/2012/10/03/opinion/friedman-chinaneeds-its-own-dream.html?_r=0
6. Морозова Н.В. Роль языка в политическом дискурсе КНР. *Историческая психология и социология истории*. 2016; № 1: 72 – 85.
7. Линь Ч., Смирнова О.В. Патернализм с китайской спецификой: философские аспекты политического лидерства в национальном медиадискурсе Китая. *Российско-китайские исследования*. 2019; Т. 3, № 3 (6): 51 – 59.
8. И С. Важная роль имиджа лидера в формировании имиджа правительства. *Администрация и закон*. 1999; № 6: 66 – 78.
9. Ван В., Гон Х. Формирование образа лидера правительства на основе социально-личностной перспективы. *Технико-экономические и управленческие исследования*. 2006; № 3 (3): 41.
10. Суй С. *Исследование медиа-имиджа национального лидера в 2010 году в газете «Жэньминь жибао»*. Шанхай: Шанхайский университет иностранных языков, 2011: 35.
11. Ху Л. *Исследование по медиа образу национального лидера Китая в СМИ*. Сучжоу: Университет Сучжоу, 2012: 25.
12. У И. Как Китай улучшить имидж национального лидера? *Социальные наблюдения*. 2013; № 35: 20 – 25.
13. Си Цз. *Си Цзиньпин: о государственном управлении*. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках, 2017: 174.

References

1. Minasyan N. Koncepciya «Myagkoj sily» v kontekste teorij mezhdunarodnyh otnoshenij. *21-j vek*. 2017; № 3 (44): 35 – 42.
2. Van Cin son. *Nauchnaya konnotaciya i put' realizacii kitajskoj mechty*. Shanhaj: Izdatel'stvo morskoj akademii nauk, 2016.
3. *China – Soft power. The Soft Power 30*. 2020. Available at: https://softpower30.com/country/china/
4. Novosel'cev S.V. Koncepciya «Kitajskoj mechty» i ee praktícheskoe primenenie. *Sravnitel'naya politika*. 2016; №1 (22): 5 – 21.
5. Thomas L. Friedman. *China NeedsIts Own Dream*. Available at: http://www.nytimes.com/2012/10/03/opinion/friedman-chinaneeds-its-own-dream.html?_r=0
6. Morozova N.V. Rol' yazyka v politicheskom diskurse KNR. *Istoricheskaya psihologiya i sociologiya istorii*. 2016; № 1: 72 – 85.
7. Lin' Ch., Smirnova O.V. Paternalizm s kitajskoj specifikoj: filosofskie aspekty politicheskogo liderstva v nacional'nom mediadiskurse Kitaya. *Rossijsko-kitajskie issledovaniya*. 2019; T. 3, № 3 (6): 51 – 59.
8. I S. Vazhnaya rol' imidzha lidera v formirovanii imidzha pravitel'stva. *Administraciya i zakon*. 1999; № 6: 66 – 78.
9. Van V., Gon H. Formirovanie obraza lidera pravitel'stva na osnove social'no-lichnostnoj perspektivy. *Tehniko-`ekonomicheskie i upravlencheskie issledovaniya*. 2006; № 3 (3): 41.
10. Suj S. *Issledovanie media-imidzha nacional'nogo lidera v 2010 godu v gazete «Zh`en'min' zhibao»*. Shanhaj: Shanhajskij universitet inostrannyh yazykov, 2011: 35.
11. Hu L. *Issledovanie po media obrazu nacional'nogo lidera Kitaya v SMI*. Suchzhou: Universitet Suchzhou, 2012: 25.
12. U I. Kak Kitaj uluchshit' imidzh nacional'nogo lidera? *Social'nye nablyudeniya*. 2013; № 35: 20 – 25.
13. Si Cz. *Si Czin'pin: o gosudarstvennom upravlenii*. Pekin: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 2017: 174.

Статья поступила в редакцию 16.07.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00828

Hristoforova 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*

CAUSALITY AS ONE OF THE MAIN CATEGORIES OF ELECTRONIC POPULAR SCIENTIFIC TEXT. The article is an analysis of the verbal and nonverbal means in the expression of causality in an electronic popular-science text, which is caused by insufficient knowledge of the combination and interaction of these tools in this type of text. Various manifestations of cause-and-effect relationships are considered within the framework of a sentence, several sentences, or a paragraph of the text. Based on the results of the research, the author points out that in the studied type of text, causality is represented by verbal and non-verbal means that express the cause in a general way or with an additional shade of meaning. Special attention is paid to the perception of complex textual information by a non-specialist reader. The connection between the issue of causality, the presentation of information, the problem of its adequate perception and understanding, as well as increasing the effectiveness of influencing the reader in the direction desired by the author of the text is indicated. At the same time, causality is, on the one hand, a means of forming a reader's assessment of the information provided, and a means of encouraging the reader to perform any actions, on the other hand. The material for the study was the texts of electronic versions of the publications "Bild der Wissenschaft", "Spiegel", "Focus", "GEO".

Key words: **causality, popular science text, non-verbal component, verbal component, cause-and-effect relations, argumentation.**

Н.И. Христофорова, *канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

КАУЗАЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ЭЛЕКТРОННОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

Статья представляет собой результаты анализа участия вербальных и невербальных средств в выражении каузальности в рамках электронных научно-популярных текстов, что обусловливается недостаточной изученностью сочетания и взаимодействия этих средств в данном типе текста. Различные проявления причинно-следственных отношений рассматриваются в рамках предложения, нескольких предложений, абзаца текста. На основании результатов проведенного исследования автор указывает, что в изучаемом типе текста каузальность репрезентируется вербальными и невербальными средствами, выражающими причину в общем виде или с дополнительным оттенком значения.

Особое внимание уделяется восприятию читателем-неспециалистом сложной текстовой информации. Указывается на связь вопроса каузальности, представления информации, проблемы её адекватного восприятия и понимания, а также повышению эффективности воздействия на читателя в направлении, желательном для автора текста. При этом каузальность является, с одной стороны, средством формирования читательской оценки предоставленной информации и средством побуждения читателя к совершению каких-либо действий, с другой стороны.

Материалом для исследования послужили тексты электронных вариантов изданий «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «Focus», «GEO».

Ключевые слова: **причинность, научно-популярный текст, невербальный компонент, вербальный компонент, причинно-следственные связи, аргументация.**

Категория каузальности, или причинности – универсальная категория познания, отражающая взаимосвязь и обусловленность процессов и явлений объективной действительности. Это «особый вид связи между явлениями, событиями и предметами реального мира, который существует вне человеческого сознания, но отражается в нем и анализируется им» [1, с. 32]. Каузальность – «категория, которая отражает весь спектр связей между событиями реальной действительности и реализуется в языке посредством синтаксических средств» [2, с. 16]. Каузальность – сложное взаимодействие отношений условия, цели, следствия, причины. Семантика категории каузальности достаточно широка – в ней переплетаются значения цели и результата, иными словами, «причинности» и «побуждения к действию».

Проблемам каузальности в современной лингвистике уделяется много внимания. Исследователями рассматривались вопросы функционирования как отдельных языковых средств, так и всего инвентаря реализации каузальности в различных функциональных стилях и речевых жанрах. Семантическое поле каузальности охватывает «обширный пласт языковых единиц… и является достаточно универсальным языковым средством для выражения различных семантических отношений» [3, с. 60]. Одной из частных проблем изучения научно-популярного текста являются особенности «реализации в нем различных смысловых отношений или каузальных отношений, включающих в себя не только причинно-следственные, но и некоторые другие типы отношений (например, условные или целевые), коррелирующие с ними в семантическом поле каузальности» [3, с. 60]. Участвуя в создании текста, развертывании его информационного содержания, средства каузальности встраиваются в систему пропозиций каузатив (причина) и консекутив (следствие), членения на «данное» и «новое». Принцип «данного» и «нового» можно рассматривать как ведущий принцип структурной организации текста: «данное» (тема) – это исходная информация, а «новое» (рема) – последующая, значит, это «данное» предшествует «новому», следовательно, средства выражения каузальности выполняют роль темы, а рема представлена семантикой следствия. Однако отметим, что в рамках конкретного текста связи темы и ремы создаётся с позиции автора, его видения соотношений между событиями, следовательно, и причина, и следствие могут быть темой или ремой. Таким образом, ситуация каузальности предполагает связь фактов (единичных предметов, событий, явлений или целой их группы) и осознание этой связи автором текста, привлекающим к ней внимание читателя как к важной информации. Причинно-следственные отношения являются неотъемлемой характеристикой аргументации, но в научно-популярном тексте их реализация связана с условиями общения автора и читателя-неспециалиста в рассматриваемой области знаний. Воплощая причинно-следственные отношения, автор старается добиться своей цели: объяснить суть рассматриваемого события из мира науки, например, результатов исследования, помочь сделать на её основе вывод и, наконец, сформировать у читателя оценку этой информации, причём так, чтобы читатель воспринял предложенную ему точку зрения как собственную, для чего необходимо каузировать поведение читателя в достаточно «мягкой» форме – как совет или пожелание. С этой целью часто соединяются «блок аргументов – с одной стороны, с тезисом, а с другой – со следствием» [4, с. 137], «антецедентная» (исходная) ситуация и «терминальная» (конечная) ситуация [5]. Специфика конструкций каузальности состоит в том, что всеми актантами текста выполняется двойственная функция: автор текста является каузатором действия (одновременно в тексте выражается его отношение к каузируемому действию), читатель текста является автором каузируемого действия, содержание же текста указывает на каузируемое поведение читателя. Таким образом, каузальное высказывание обязательно содержит два компонента: причину и следствие. Отметим, что следствие может лишь подразумеваться, а формирование автором отношения читателя происходит чаще всего благодаря каузации психического состояния, с помощью высказывания предположений, о правильности которых предлагается судить читателю [6]:

Manche wirken unerschütterlich, andere sind empfindlich wie Mimosen… haben Forscher nun durch eine Zwillingsstudie untersucht. Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, ist die Sensibilität des Menschen etwa zur einen Hälfte eine Veranlagungssache und zur anderen ein Resultat von Erziehung und Umfeld. – Некоторые люди кажутся невозмутимыми, а другие – ранимы, словно мимоза… Изучив поведение близнецов, исследователи сделали вывод, что восприимчивость развивается на 50% благодаря предрасположенности, а ещё на 50% – это результат воспитания и окружения человека.

В текст включена цветная фотография (с возможностью увеличения) девушек-близнецов. У девушек разные выражения лиц – они по-разному реагируют на одну и ту же ситуацию (воспринимают её по-разному). Это же подтверждает и подпись: Die Forscher haben die Grundlagen der Sensibilität an Zwillingen untersucht. – Исследователи изучали основы восприимчивости на близнецах.

Точка зрения читателя формируется и с помощью приглашения к размышлению после прочтения текста. Обычно такие «приглашения» находятся в конце текста, их можно рассматривать как подведение итога всего текста и косвенное указание на то, что проблема, о которой рассказывалось, ещё не решена. В текстах часто приводятся гиперссылки, перейдя по которым можно получить информацию по проблеме, рассматриваемой в тексте – каузируется как возможность дальнейшего размышления над информацией в тексте, так и стремление к получению дополнительной информации [7]: Grund für die vielen Funde ist eine geologische Besonderheit: Hier liegt der ehemalige Meeresboden der Ur-Nordsee nur wenige Meter unter der Erdoberfläche. Die Ur-Nordsee bedeckte damals weite Teile Norddeutschlands. Heute liegt der Fundort 140 Kilometer von der Küste entfernt. – В древности на севере Германии находилось море. Сейчас это место находится

в 140 километрах от побережья. Именно там были найдены останки ископаемой морской кожистой черепахи.

В тексте приводится цветная фотография находки (с возможностью увеличения) и подписью: Das Grabungsteam präsentierte Samstag in Groß Pampau die Überreste einer rund elf Millionen Jahre alten Lederschildkröte (Psephophorus). – Коллектив палеонтологов представил в Грос-Пампау останки морской кожистой черепахи возрастом 11 миллионов лет.

В тексте говорится о других находках палеонтологов, сделанных ранее в этом месте (его называют настоящей сокровищницей для палеонтологов): множество ископаемых останков китов, тюленей, других морских обитателей, в 1989 году был найден ранее неизвестный вид китов, а в 2016 были найдены останки предка кита возрастом 11 миллионов лет. В текст включена гиперссылка, перейдя по которой читатель может подробнее ознакомиться с информацией о другой находке из статьи этого издания:

Die Grube in Groß Pampau… ist schon länger eine wahre Fundgrube für Paläontologen. Seit mehr als 30 Jahren werden dort immer wieder Millionen Jahre alte Skelette von Walen, Robben und anderen Meerestieren gefunden.

Im Jahr 1989 stießen Forscher in der Kiesgrube erstmals auf eine damals noch unbekannte Ur-Walart, die heute nach dem Ort benannt ist: Praemegaptera pampauensis. Seitdem folgten elf weitere Skelette von Ur-Haien und – Walen – einige von ihnen sind im Lübecker Meeres-Museum ausgestellt. Im Jahr 2016 legten die Forscher einen weiteren Ur-Wal frei, ebenfalls elf Millionen Jahre alt.

И вот – новая находка, возможно, не последняя и не самая сенсационная.

С целью каузации психологического состояния читателя и приглашения его к дальнейшим размышлениям над информацией, приведённой в тексте, автором научно-популярного текста могут использоваться глаголы следующей семантики:

1) совета, рекомендации: raten, empfehlen, beraten;

2) каузации психического состояния: staunen, bedauern, streiten, hoffen, klagen;

3) приглашения: auffordern, einladen, rufen, herausfordern;

4) допущения: annehmen, vermuten;

5) просьбы: bitten, sich wenden, anfragen;

6) совета, рекомендации: raten, empfehlen, beraten;

7) предложения: vorschlagen, anbieten, vorlegen;

8) предостережения: warnen.

При этом автор текста решает задачу скрытого формирования мнения читателя так, чтобы у читателя создалось впечатление, будто мнение это возникло у него безо всякого воздействия извне. Автором выявляются условия формирования точки зрения читателя на рассматриваемую в тексте информацию, и читатель побуждается к совершению им каких-либо действий.

В скрытой форме причинная зависимость реализуется в первую очередь в таких структурно-семантических комплексах как:

1) сложноподчинённые предложения;

2) предложения с соединительной связью (союзы und, als, damit nachdem, solange и др.);

3) бессоюзные сложные предложения/несколько простых предложений, расположенных одно за другим;

4) сложные синтаксические целые;

5) предложно-падежные формы/словосочетания.

Поле каузальности имеет очень богатый спектр средств реализации, однако особый интерес для нас представляет взаимодействие вербальных и невербальных средств при их реализации в электронном научно-популярном тексте. Автор текста может использовать разные структуры для выражения одного и того же явления – например, при помощи других, так называемых «периферийных языковых средств» [8, с. 115] – грамматические средства, используемые редко. К основным аналогам союзов weil и da относятся:

1. Союз **denn** [9].

Käme unser Planet allerdings plötzlich zum Stillstand – gleichgültig, ob er nun seine Drehung beenden würde oder die Wanderung um die Sonne –, würden wir das sehr wohl bemerken und zwar drastisch. Denn wie ein Autofahrer, der bei einem Auffahrunfall nicht angeschnallt ist, würden sich die Menschen – und alles, was nicht fest mit der Welt verankert ist – erst einmal noch weiterbewegen. – Если бы наша планета остановилась, мы бы тут же ощутили это, потому что двигались бы какое-то время дальше, подобно не пристёгнутому водителю при аварии.

В текст включена цветная фотография крутящегося глобуса (фотографию можно увеличить) с подписью:

Sie dreht und dreht sich, doch wir merken es nicht. – Она вертится и вертится, просто мы этого не замечаем.

Сочинительный союз **denn,** как и союзы **weil** и **da,** выражает причину без дополнительного значения. Все три союза взаимозаменяемы, рассматриваются как синонимы. Важно отметить, что союз denn часто используется для выражения логического обоснования [10]:

Hartnäckig hält sich bei manchen der Glaube, der Laubfrosch sei ein Wetterprophet. Denn sein Verhalten ist durchaus davon bestimmt, ob ein Tag eher regnerisch und kühl ist – oder trocken, sonnig und warm. – Многие люди убеждены, что лягушки предсказывают погоду, потому что их поведение определяет погода – дождь, прохлада, сухость, солнце, тепло.

В текст включена цветная крупная фотография лягушки (с возможностью увеличения) и подписью: Mit den langen Hinterbeinen springt der Laubfrosch zielsicher auch an Äste in Dutzenden Zentimeter Entfernung. Spezielle Saugnäpfe an Finger – und Zehenkuppen verschaffen beim Klettern den nötigen Halt. Благодаря длинным задним ногам лягушка преодолевает большие расстояния, а присоски на пальцах помогают ей лазать.

В тексте автор рассказывает об исследованиях и выводе из них: лягушки перемещаются выше или ниже из-за насекомых, которыми питаются, так что на роль метеоролога они не годятся, ведь если содержать их дома и кормить, их перемещения никак не будут связаны с погодой:

Ohnehin dürfte ein Laubfrosch in einem Glas – so man ihn ausreichend füttert – nur recht selten auf eine Leiter steigen. Ganz gleich bei welchem Wetter.

2. Соединительное наречие **nämlich** [11].

Von Aschermittwoch bis Ostern sind es genau genommen mehr als 40 Tage. Jedoch bleiben in dieser Rechnung die Sonntage außen vor. Jeder Sonntag ist **nämlich** als Kirchentag dazu da, an das Opfer Jesu zu gedenken und gleichzeitig dessen Auferstehung zu feiern. Ein solcher Festtag kann daher nicht in die Fastenzeit eingerechnet werden. – От среды на первой неделе Великого поста (Пепельной среды) и до Пасхи больше 40 дней, но воскресенья в расчёт не принимаются, поскольку каждое воскресенье в церковном календаре день, в который полагается думать о жертве Иисуса и праздновать его воскресение.

В тексте рассказывается, в чём смысл Поста для христиан, почему он длится 40 дней, когда появилось называние «Пепельная среда», почему блюда из сельди – традиционные блюда в этот день.

Завершает текст цветная фотография блюда из сельди с подписью: Am Aschermittwoch essen viele Menschen Fisch. – В Пепельную среду многие люди едят рыбу.

3. Причастные группы со значением обоснования [12].

Исследователи, занимавшиеся вопросом о том, что происходит в мозгу человека, много и часто употребляющего алкоголь, пришли к выводу, что алкоголь изменяет структуру клеток мозга, а значит, дофамин может ощущаться сильнее, чем если бы не затрагивалась эта структура. Так возникает зависимость:

Parallel dazu veränderte sich auch die Struktur des Extrazellularraums und der seine Form beeinflussenden Mikrogliazellen: „Nach chronischer Alkoholexposition reagieren diese Immunzellen des Gehirns, sie schrumpfen und ziehen ihr dichtes Geflecht aus Fortsätzen zurück“, berichtet De Santis‘ Kollege Santiago Canals. „Durch den Wegfall von Barrieren ändert sich die Geometrie des Extrazellularraums und es ergeben sich neue Diffusionswege.“ Das bedeutet, dass auch Dopamin sich dadurch im Gehirn stärker ausbreiten kann.

В тексте содержится цветная фотография человека, скорее всего, любителя или знатока алкоголя: алкоголь (вино) находится на дне бокала, а человек явно получает удовольствие от его запаха и вкуса. Отметим, что единственное яркое пятно – это бокал с напитком (ярко-жёлтый, солнечный цвет), человек и фон, на котором он изображён, – серого и белого цветов. Таким образом, всё внимание как героя фотографии, так и читателя сосредоточено на содержимом бокала – остальное кажется серым и блёклым. Об опасности чрезмерного увлечения алкоголем предупреждает подпись под фотографией: Alkoholgenuss verändert das Gehirn. – Удовольствие от алкоголя изменяет мозг.

4. Бессоюзная связь [13].

Ein seltsames Schwergewicht im Visier: Astronomen haben einen Exoplaneten entdeckt, den sie als den freigelegten Kern eines Gasriesen interpretieren: Entweder hat er seine Hülle im Lauf seiner Geschichte verloren oder er konnte durch bestimmte Umstände keine massive Gasatmosphäre hervorbringen. – Астрономы совершили открытие – необычную экзопланету: она представляет собой ядро газового гиганта. Предположительно, планета утратила оболочку с течением времени или газовая атмосфера не образовалась из-за определённых условий.

В тексте использована иллюстрация – цветной рисунок-реконструкция (с возможностью увеличения) на основании имеющихся данных с подписью:

Künstlerische Darstellung des etwa Neptun-großen Planeten vor seinem Zentralstern. – Художественная реконструкция планеты приблизительно размером с Нептун перед центральной звездой своей системы.

Внимание читателя привлекает яркая иллюстрация: цвета центральной звезды – жёлтый, оранжевый, красный. На этом фоне чётко видно изображение планеты (белый и серый цвета). Обычно в такой гамме изображают солнце, но здесь изображена другая звезда. Проводится явная «параллель»: звезда и планета нашей системы и звезда и экзопланета другой системы, что в первую очередь наряду с вербальной составляющей привлекает внимание читателя, вызывает его интерес, а также помогает понять информацию, изложенную в вербальной части текста.

5. Словосочетание с предлогами, выражающими причинное значение [14].

Уже само название текста (Von wegen anonym. – Из-за анонимности) каузирует интерес к теме текста, который поддерживается и в его подзаголовке:

Wenn wir mit Kreditkarten bezahlen oder mit dem Smartphone im Internet surfen, entstehen große Mengen an Daten, die von Banken oder Unternehmen wie Google gespeichert werden. Oft werden sie anonymisiert Wissenschaftlern für die verschiedensten Forschungen zur Verfügung gestellt. Doch wie anonym sind diese Datensätze wirklich? – Когда мы оплачиваем покупку с помощью кредитной карты или бродим по интернету с помощью смартфона, возникает множество данных,

которые накапливаются банками или компаниями вроде «Гугл». Часто они анонимно предоставляются как материал для исследований. Однако насколько анонимно это происходит?

Интерес к теме каузирует и цветная иллюстрация (с возможностью увеличения) – фотография знакомого момента: некто (возможно, и сам читатель, мы видим только руку) расплачивается за покупку банковской картой. Образ близок и понятен, в нём нет ничего нового, однако подпись предлагает рассмотреть ситуацию иначе:

Leicht zu entschlüsseln: Anonymisierte Daten von Kreditkarten. – Легко расшифровать: анонимные данные кредитных карт.

Всё не так просто, что подтверждают и исследования. Возможно, прочитав текст, читатель будет аккуратнее хранить данные своей кредитной карты.

В немецком языке содержание предложения, которое должно быть обосновано, может передаваться в форме вопроса с вопросительным словом (**warum**, **weshalb**, **wieso**). Такая модель типична для диалога, следовательно, в ответе содержание вопроса не повторяется. Эта форма «конкурирует» с самостоятельным придаточным предложением с союзом **weil.**

В тексте интервью с биохимиком о пользе лечебного голодания [15] наблюдаются следующие случаи употребления вопросительных слов и союза weil (в ответе):

Wie kann Fasten zu unserer Gesundheit beitragen? – Как лечебное голодание может способствовать улучшению здоровья?

Gefastet wurde doch schon immer. Warum wird das Thema erst jetzt von der Wissenschaft erkannt? – Люди постились всегда. Почему наука только сейчас обратилась к этой теме?

Weil die Erkenntnisse in der Fastenforschung gerade regelrecht durch die Decke gehen. – Потому что материалов по изучению питания в пост накопилось очень много.

Was unterscheidet Fasten eigentlich von Diät? – Что отличает пост от диеты?

В тексте содержится видеофайл, в котором рассказывается о положительном влиянии поста на организм. Здесь сочетаются цветной видеоряд, вербальная информация и аудиоряд. В тексте имеются: фотография обложки книги биохимика, посвящённой теме лечебного голодания, фотография тарелки, заполненной едой на треть с подписью:

Nicht unbedingt weniger essen, sondern seltener: Wer täglich fasten möchte, sorgt für 16-stündigen Nahrungsverzicht. – Есть меньше не нужно, просто есть надо реже: нужно голодать 16 часов в день.

Каузируется интерес читателя как к книге, так и к методике, описанной в тексте интервью.

Той же цели служит фотография исследователя и автора методики с подписью:

Eines ist Hania Luczak gelungen: Kollegen, die bei der Arbeit an ihrer Titel-Geschichte beteiligt waren, fasten jetzt 16 Stunden täglich – ohne Leistungsknick. – С момента совместной работы над интервью сотрудники журнала начали голодать по 16 часов в день, продолжают это делать и не ощущают никакого снижения работоспособности.

Если причина дана в первом предложении, то во втором предложении на нее может указываться при помощи союзных слов (**deshalb**, **deswegen**, **daher**) [16].

„Übergewicht und dessen Genetik erforschen viele, deshalb wollten wir das Umgekehrte tun und stattdessen Schlankheit untersuchen, sagt Seniorautor Josef Penniger vom IMBA. – Лишний вес и его генетику исследуют многие, поэтому мы хотели заняться вместо этого исследованием стройности.

Nach Ansicht von Orthofer und seinen Kollegen sprechen diese Ergebnisse dafür, dass das ALK-Gen eine wichtige Rolle für den Fettstoffwechsel spielt – und dass seine Deaktivierung die Fettverbrennung anheizt. „Deswegen bleiben die Tiere dünner, selbst bei fettreicher Ernährung“, so Orthofer. – По мнению исследователей, ген худобы (ALK) играет важную роль при обмене веществ, и его деактивация стимулирует сжигание жира. «Поэтому животные остаются худыми, даже питаясь жирной пищей».

В текст включён рисунок – компьютерная модель: схематическое изображение полного человека накладывается на схематическое изображение худого человека. Оба изображения созданы по аналогии с «Витрувианским человеком» Леонардо да Винчи – образом согласованного состояния жизни, в центре которой находится человек с так называемыми каноническими пропорциями, вписанными в круг и квадрат. Рисунок сопровождает подпись:

Das ALK-Gen bestimmt möglicherweise mit, oh wir schlank sind oder nicht. – Возможно, ген худобы (ALK) определяет, худые мы или нет.

Возможно, читатель задумается над этим рисунком и подписью, прочитает текст и сделает свой вывод на основе этой информации.

Комплексное использование различных индикаторов каузальности в качестве средств текстообразования придает тексту значение обстоятельности, позволяет аргументировать содержащуюся в нём информацию, сделать её понятнее для читателя-неспециалиста.

Анализ текстообразующей функции вербальных и невербальных средств выражения каузальности подтверждает их особую значимость в обеспечении структурно-семантической связности текста. «Обладая большим текстообразующим потенциалом, они являются часто употребляемыми индикаторами связей между компонентами текста» [1, с. 35].

Таким образом, языковая категория каузальности – сложная многоплановая категория, отражающая связи между объектами и тесно связанная с понятием причинно-следственных отношений. Семантическое значение каузативных конструкций рассматривается и как «побуждение к действию». Благодаря разнообразному спектру средств реализации, категория каузальности может передавать свои значения как вербальными, так и невербальными средствами.

Библиографический список

1. Зинченко В.М. Категория каузальности и связность текста. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 10-3: 32 – 35.
2. Матвеева А.С. Семантика каузативных конструкций современного английского языка (на материале английских диссертаций на соискание степени магистра). *Universum: Филология и искусствоведение*: электронный научный журнал. 2016; № 9 (31): 15 – 18.
3. Прожога А.В., Лаптева И.В. Языковая картина мира средствами каузальности как инструмент интенсификации обучения (на материале диалогов на английском и немецком языках). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 4 (137): 58 – 64.
4. Куликова О.В. Каузальность как основа репрезентации событийной цепочки в аргументативном дискурсе. *Вестник МГЛУ*. 2016; № 7 (746): 134 – 140.
5. Воронушкина О.В., Семенчина Е.Н. Импликация причинно-следственных отношений в английском и немецком языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 370 – 376.
6. Vieweg M. Ist Sensibilität genetisch bedingt? *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesellschaft-psychologie/ist-sensibilitaet-genetisch-bedingt/
7. sug/dpa. Elf Millionen Jahre alte Schildkröte der Ur-Nordsee entdeckt. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/gross-pampau-elf-millionen-jahre-alte-schildkroete-der-ur-nordsee-entdeckt-a-a38df70f-2fed-4fc6-9425-3b26306bdd21#
8. Калятин И.С. Особенности функционирования грамматических периферийных средств выражения причины в немецком и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2018; № 5 (83): 115 – 119.
9. Warum merken wir nichts davon, dass die Erde mit mehr als 100.000 km/h durchs All rast? *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/wissen/weltall/18177-rtkl-endlich-verstehen-warum-merken-wir-nichts-davon-dass-die-erde-mit-mehr-als
10. Witte S. Können Frösche wirklich das Wetter vorhersagen? *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/natur/tierwelt/23033-rtkl-mythos-wetterfrosch-koennen-froesche-wirklich-das-wetter-vorhersagen
11. Handermann S. Aschermittwoch und Fastenzeit: Das steckt dahinter. *FOCUS*. 2020. Available at: https://praxistipps.focus.de/aschermittwoch-und-fastenzeit-das-steckt-dahinter_58544
12. Podbregar N. Alkohol verändert Zellzwischenräume im Gehirn. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/alkohol-veraendert-zellzwischenraeume-im-gehirn/
13. Vieweg M. „Nackter“ Planet entdeckt. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/nackter-planet-entdeckt/
14. Von wegen anonym. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/von-wegen-anonym/
15. Henne J. Verzichten heilt: Warum Fasten so gesund ist. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/273-rtkl-ernaehrung-verzichten-heilt-warum-fasten-so-gesund-ist
16. Podbregar N. „Schlankmacher“ – Gen entdeckt. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/schlankmacher-gen-entdeckt/

References

1. Zinchenko V.M. Kategoriya kauzal'nosti i svyaznost' teksta. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 10-3: 32 – 35.
2. Matveeva A.S. Semantika kauzativnyh konstrukcij sovremennogo anglijskogo yazyka (na materiale anglijskih dissertacij na soiskanie stepeni magistra). *Universum: Filologiya i iskusstvovedenie*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016; № 9 (31): 15 – 18.
3. Prozhoga A.V., Lapteva I.V. Yazykovaya kartina mira sredstvami kauzal'nosti kak instrument intensifikacii obucheniya (na materiale dialogov na anglijskom i nemeckom yazykah). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 4 (137): 58 – 64.
4. Kulikova O.V. Kauzal'nost' kak osnova reprezentacii sobytijnoj cepochki v argumentativnom diskurse. *Vestnik MGLU*. 2016; № 7 (746): 134 – 140.
5. Voronushkina O.V., Semenchina E.N. Implikaciya prichinno-sledstvennyh otnoshenij v anglijskom i nemeckom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 370 – 376.

6. Vieweg M. Ist Sensibilität genetisch bedingt? *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesellschaft-psychologie/ist-sensibilitaet-genetisch-bedingt/
7. sug/dpa. Elf Millionen Jahre alte Schildkröte der Ur-Nordsee entdeckt. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/gross-pampau-elf-millionen-jahre-alte-schildkroete-der-ur-nordsee-entdeckt-a-a38df70f-2fed-4fc6-9425-3b26306bdd21
8. Kalyatin I.S. Osobennosti funkcionirovaniya grammaticheskih periferijnyh sredstv vyrazheniya prichiny v nemeckom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2018; № 5 (83): 115 – 119.
9. Warum merken wir nichts davon, dass die Erde mit mehr als 100.000 km/h durchs All rast? *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/wissen/weltall/18177-rtkl-endlich-verstehen-warum-merken-wir-nichts-davon-dass-die-erde-mit-mehr-als
10. Witte S. Können Frösche wirklich das Wetter vorhersagen? *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/natur/tierwelt/23033-rtkl-mythos-wetterfrosch-koennen-froesche-wirklich-das-wetter-vorhersagen
11. Handermann S. Aschermittwoch und Fastenzeit: Das steckt dahinter. *FOCUS*. 2020. Available at: https://praxistipps.focus.de/aschermittwoch-und-fastenzeit-das-steckt-dahinter_58544
12. Podbregar N. Alkohol verändert Zellzwischenräume im Gehirn. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/alkohol-veraendert-zellzwischenraeume-im-gehirn/
13. Vieweg M. „Nackter" Planet entdeckt. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/nackter-planet-entdeckt/
14. Von wegen anonym. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/von-wegen-anonym/
15. Henne J. Verzichten heilt: Warum Fasten so gesund ist. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/273-rtkl-ernaehrung-verzichten-heilt-warum-fasten-so-gesund-ist
16. Podbregar N. „Schlankmacher" – Gen entdeckt. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/schlankmacher-gen-entdeckt/

Статья поступила в редакцию 22.07.20

УДК 81'44 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00829

Baidavletov A.Yu., *postgraduate, Bashkir State University, Forensic Linguist, Forensic Science Centre, Ministry of Internal Affairs of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: ainurbai02@mail.ru*
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*

FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF INTERNET DISCOURSE IN BASHKIR LANGUAGE. The article observes functional and semantic characteristics of the modern Internet discourse, which is actively used in the Bashkir language. The specifics of the interpretation of the concept of "Internet message" are revealed, the standards of its functioning are determined, the main tasks, intentions and factors of the effectiveness of mass media discourse as an informal act of communication are considered. The authors note that during Internet communication in the Bashkir language, there are frequent cases of using memes, demotivators and stickers, which, along with emoticons, are also a means of communication on the Internet. Particular attention is paid to the violation of the norms of the Bashkir language in the virtual Internet network, which leads to distortion of the meaning of the statement: the presence of publications created without using the Bashkir script: replacing Bashkir letters with Cyrillic, using individual letters of the Kazakh language, as well as individual letters from the Latin alphabet.

Key words: **Internet discourse, Bashkir language, semantic markers, vocabulary, graphics, intercultural communication.**

А.Ю. Байдавлетов, *соискатель, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: ainurbai02@mail.ru*
Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА НА БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 19-412-020016 р-а.

Статья посвящена функционально-семантическим характеристикам современного Интернет-дискурса, активно использующегося в башкирском языке. Выявлена специфика толкования понятия «Интернет-сообщение», определены стандарты его функционирования, рассмотрены основные задачи, намерения и факторы эффективности масс-медийного дискурса как неформального акта коммуникации. Авторами отмечается, что при Интернет-коммуникации на башкирском языке частотны случаи употребления мэмов, демотиваторов и стикеров, которые наряду с эмотиконами (смайликами) также являются средством общения в Интернете. Особое внимание уделяется нарушению норм башкирского языка в виртуальной сети Интернет, что приводит искажению смысла высказывания: наличие публикаций, созданных без использования башкирского шрифта: замена башкирских букв кириллицей, использование отдельных букв шрифта казахского языка, а также отдельных букв из латиницы.

Ключевые слова: **Интернет-дискурс, башкирский язык, семантические маркеры, лексика, графика, межкультурная коммуникация.**

Родной язык всегда был, есть и будет величайшей ценностью для всех народов России. Язык – явление развивающееся, поэтому мгновенно реагирует на все изменения в обществе, пополняясь новыми словами, избавляясь от ненужных.

С учетом стремительного роста количества активных пользователей сети Интернет за последнее десятилетие, в том числе и на территории Республики Башкортостан, можно говорить и о росте количества коммуникаций посредством глобальной сети на башкирском языке. На сегодняшний день драйвером роста общения в Интернете являются такие факторы, как доступность сети Интернет (развитие мобильного Интернета) и растущие возможности устройств, подключенных к сети Интернет, в том числе мобильных телефонов и других гаджетов [1; 2; 3]. В этом ключе актуализируются вопросы изучения башкирского языка как средства общения в сети, а именно особенностей языка и стилистики общения, лексического наполнения Интернет-дискурса и самой его структуры с учетом количества коммуникантов, временных характеристик и технических возможностей устройств, с помощью которых ведется общение.

Интернет-дискурс как и любой неформальный акт коммуникации обусловлен использованием разговорного стиля речи [4]. Не является исключением и общение на «башкироязычных» площадках сети Интернет. Так, на данных площадках коммуникация строится на основе трех языков: башкирского, татарского и русского, с использованием диалектизмов и ненормативной лексики башкирского языка. В пределах одного Интернет-дискурса участники коммуникации используют лексические средства всех вышеперечисленных языков и не испытывают никаких трудностей при восприятии реплик друг друга. Данная ситуация объяснима наличием билингвизма в нашем обществе.

Необходимо отметить, что рост общения в сети Интернет обусловлен также и активным распространением башкирского шрифта на устройствах, подключенных к Интернету, в том числе и мобильных телефонах. Например, в международном сервисе «Play Маркет» от компании «Googl» данный сервис используется устройствами с операционной системой «Android», имеются приложения «Башкирская клавиатура», «Bashkir Keyboard», а в международном сервисе «App Store» от компании «Apple» он используется устройствами с операционной системы «IOS» (мобильные телефоны «Айфон»), имеются приложения «Башкирская клавиатура для IOS Турбо», «Башкирская клавиатура PRO», «Башкирская Клавиатура: Премиум», «Bashkort Turbo», также для операционной системы «Windows», установленной практически на каждом компьютере в нашей стране, предусмотрены такие башкирские шрифты, как «Times Cyr Bash Normal Regular», «HelverBashkir» и т.д.

Таким образом, можно отметить, что башкирским шрифтом обеспечены практически все устройства, предназначенные для общения в сети Интернет. Несмотря на это, на анализируемых нами площадках присутствует большое количество публикаций на башкирском языке, созданных без использования башкирского шрифта, например, отмечается замена башкирских букв кирилли-

цей, использование отдельных букв шрифта казахского языка, а также отдельных букв из латиницы.

В условиях стремительного роста Интернет-коммуникации на башкирском языке актуальность изучения башкирского языка как языка Интернет-общения возрастает.

Итак, данная статья является результатам изучения лексического наполнения Интернет-площадок для общения на башкирском языке. Например, только на страницах социальной сети «Вконтакте» зарегистрировано более тысячи «башкирских» сообществ. Необходимо отметить, что аудитория данных сообществ исчисляется десятками тысяч активных участников, общающихся преимущественно на башкирском языке.

В целом распространение башкирского языка в сети Интернет не заключается только в общении на данном языке на специализированных площадках. Также одним из семантических маркеров активного использования башкирского языка является большое количество мэмов, демотиваторов и стикеров, которые наряду с эмотиконами (смайлы) также активно используются при Интернет-дискурсе и, можно сказать, уже являются средством общения в Интернете [5; 6, с. 230].

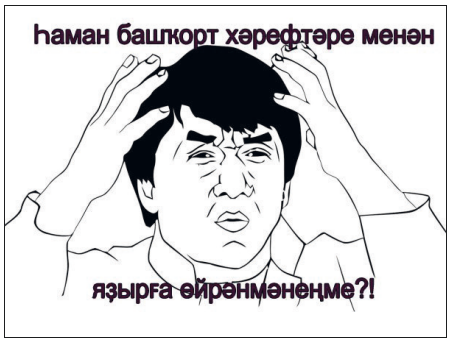


Рис. 1. Мэм на башкирском языке (источник сервис Яндекс-картинки)

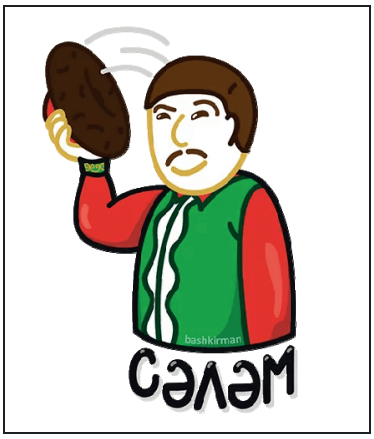


Рис. 2. Стикер на башкирском языке (источник сервис Яндекс-картинки)

Основную смысловую нагрузку в таких видах общения несет изображение, которое должно вызывать у читателя определенную эмоцию, а текст только закрепляет функцию изображения. Мэмы стали неотъемлемым элементом масс-медийного дискурса, которые дают ощущение достоверности текста, у человека возникает чувство причастности к событиям, которые изображены на рисунках. В мэмах часто используются различные символы, которые должны быть правильно интерпретированы, знакомы и понятны аудитории.

В ходе анализа лексического состава Интернет-площадок для общения на башкирском языке было установлено, что большее количество Интернет-коммуникантов редко используют башкирские шрифты, несмотря на то, что практически для всех устройств, используемых для Интернет-общения, данный шрифт существует и доступен для пользователя.



Рис. 3. Мэм на башкирском языке (источник сервис Яндекс-картинки)

Таким образом, пренебрежение специализированными шрифтами в ходе Интернет-дискурса на башкирском языке зарождает особенности лексического состава, присущие только Интернет-дискурсу на башкирском языке. Например, такие особенности как:

1) использование букв только из русского шрифта при письме на башкирском языке, например: *хыйыр*, *сыйыр* – ‘корова’, *хум, сум* – ‘рубль’, *ханак, санак* – ‘вилы’;

око – ‘сова’, *тон* – ‘ночь’, *корэк, корак* – ‘лопата’; *аз, эз* – ‘мало’ или *эз* – ‘след’ в зависимости от того, какая буква заменена (воспринимается только в контексте); хэнэк – ‘вилы’, икмак, икмэк – ‘хлеб’, салам, сэлэм – ‘привет’; *тан* – ‘утро’ или ‘тело’ в зависимости от того какая буква заменена (воспринимается только в контексте);

2) замена букв башкирского языка буквами казахского шрифта, например:

қармақ – ‘удочка’, *балық* – ‘рыба’; *тұнэрэк* – ‘круг’, ‘круглый’, *ұлэн* – ‘трава’;

3) замена башкирских букв латинской строчной буквой «h» и латинской заглавной буквой «Y» (заглавной буквой «Y» преимущественно в начале слова, стоящего в начале предложения), например, в следующих словах: *һаран* – ‘скупой’, *һукыр* – ‘слепой’, *һарык* – ‘овца’, *улэн* – ‘трава’, *уткер* – ‘острый’, *угез* – ‘бык’.

Также необходимо отметить, что распространение глобальной сети Интернет влияет и на лексический состав башкирского языка, пополняя его новыми, «модными» словами, преимущественно англицизмами, заимствованными из русского языка («хайп», «селфи», «челендж», «лайк», «лук», «свайп» и т.д.).

Особенности, выявленные в ходе анализа «башкироязычных» платформ для общения, влияют на адекватное восприятие текста.

Большинство текстов составлены на основе кириллической азбуки без использования башкирских букв, вследствие чего трудно разграничивать башкирскую и татарскую речь, что, в свою очередь, требует рассмотрения всего лексического состава высказывания с учетом диалектов башкирского языка, а анализ морфем – с учетом особенностей башкирского словообразования [7; 8].

В целом, учитывая развитие телекоммуникационных устройств и активизацию Интернет-коммуникаций, отметим, что комплексное изучение Интернет-дискурса, несмотря на его злободневность и актуальность, еще требует пристального внимания специалистов как филологических так и культурологических направлений, поскольку недостаточно разработаны и изучены функционально-семантические характеристики данного вида дискурса, особенно на башкирском и других языках. Следует также отметить, что при Интернет-коммуникации имплицитная информация, содержащаяся в высказывании, зачастую вызывает трудности восприятия смысла, интенций автора. Что же касается использования башкирского языка в глобальной сети Интернет, то в данном случае мы наблюдаем те же тенденции, что и с использованием русского языка: нарушение и намеренное искажение орфоэпических и орфографических норм, обилие эвфемизмов, разговорной и просторечной, а также ненормативной лексики башкирского языка, коверканье слов и т.п., что, безусловно, неизбежно снижает грамотность пользователей.

Таким образом, учитывая изменения форм общения в глобальной сети Интернет, а также трансформацию самого Интернет-дискурса не всегда в лучшую сторону, отметим, что «башкироязычные» сети также следуют модным тенденциям, современные люди начинают вытеснять родной язык, все больше отдавая предпочтения иностранным словам или искусственно созданным. В связи с вышеизложенным считаем необходимым провести комплексное сопоставительное изучение языка Интернет-общения с применением различных научных подходов: лингвистического, культурологического, этнографического.

Библиографический список

1. Буторина Е. А *Поговорить? Интернет как лингвистический феномен*. Available at: http://www.gramota.ru
2. Галичкина Е.Н. *Компьютерная коммуникация: Лингвистический статус, знакомые средства, жанровое пространство*. Волгоград: парадигма, 2012.
3. Фаткуллина Ф.Г., Морозкина Е.А. Текст в мультимедийном интернет-пространстве. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*: материалы VI Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2018; Выпуск 6: 410 – 416.
4. Байдавлетов А.Ю. Интернет-дискурс как объект лингвистических исследований. *Проблемы востоковедения*. 2020; № 1 (87).
5. Бугаева И.В. *Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика*. Available at: www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf

6. Фаткуллина Ф.Г. Интернет-коммуникация: прагматический и национально-культурный аспект (на материале интернет-мемов). *Межкультурная интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода.* Уфа: РИЦ БашГУ, 2014; Т. 2: 228 – 235.
7. *Искужина Н.Г. Языковая ситуация в Республике Башкортостан на современном этапе.* Available at: /https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-situatsiya-v-respublike-bashkortostan-na-sovremennom-etape-1
8. Якоба *И.Я. Особенности интернет-коммуникации (социологический, лингвистический, гендерный аспекты)*. Available at https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-internet-kommunikatsii-sotsiologicheskiy-lingvisticheskiy-gendernyy-aspekty
9. Gayazov A., Abdullina G., Fatkullina F., Ilyasova G. Pan-Turkic ergonyms as a linguocultural and sociocultural phenomenon of the Republic of Bashkortostan. *Advances in Engineering Research*. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/atg-19 https://doi.org/10.2991/aer.k.200202.014

References

1. Butorina E. A *Pogovorit'? Internet kak lingvisticheskij fenomen*. Available at: http://www.gramota.ru
2. Galichkina E.N. *Komp'yuternaya kommunikaciya: Lingvisticheskij status, znakomye sredstva, zhanrovoe prostranstvo.* Volgograd: paradigma, 2012.
3. Fatkullina F.G., Morozkina E.A. Tekst v mul'timedijnom internet-prostranstve. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*: materialy VI Kongressa ROPRYaL. Sankt-Peterburg: ROPRYaL, 2018; Vypusk 6: 410 – 416.
4. Bajdavletov A.Yu. Internet-diskurs kak ob`ekt lingvisticheskih issledovanij. *Problemy vostokovedeniya.* 2020; № 1 (87).
5. Bugaeva I.V. *Demotivatory kak novyj zhanr v internet-kommunikacii: zhanrovye priznaki, funkcii, struktura, stilistika*. Available at: www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf
6. Fatkullina F.G. Internet-kommunikaciya: pragmaticheskij i nacional'no-kul'turnyj aspekt (na materiale internet-memov). *Mezhkul'turnaya intrakul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika obucheniya i perevoda.* Ufa: RIC BashGU, 2014; T. 2: 228 – 235.
7. Iskuzhina N.G. *Yazykovaya situaciya v Respublike Bashkortostan na sovremennom `etape.* Available at: /https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-situatsiya-v-respublike-bashkortostan-na-sovremennom-etape-1
8. Yakoba I.Ya. *Osobennosti internet-kommunikacii (sociologicheskij, lingvisticheskij, gendernyj aspekty)*. Available at https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-internet-kommunikatsii-sotsiologicheskiy-lingvisticheskiy-gendernyy-aspekty
9. Gayazov A., Abdullina G., Fatkullina F., Ilyasova G. Pan-Turkic ergonyms as a linguocultural and sociocultural phenomenon of the Republic of Bashkortostan. *Advances in Engineering Research*. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/atg-19 https://doi.org/10.2991/aer.k.200202.014>

Статья поступила в редакцию 24.07.20

УДК 81.512 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00830

Dadueva E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat Institute of Infocommunications, Branch of Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Ulan-Ude, Russia), E-mail: edadueva@yandex.ru*

SEMANTIC TYPES OF CAUSATION IN THE BURYAT LANGUAGE. The article considers constructions that reflect such semantic types of causation in the Buryat language as contact and distant causation. Contact and distant causation is one of the main oppositions in causative construction, therefore, their study on the material of different languages is certainly an urgent problem in linguistics. The novelty of the research is that this problem has not been studied in Buryat linguistics. The main purpose of the work is to consider causative constructions of the Buryat language from the point of view of their expression of semantics of contact and distant causation. The purpose of the research is to consider their functional-semantic and grammatical features. The paper shows that contact causation in the Buryat language is expressed by lexical and morphological means with the suffixes *-ga, -ga, – ha, -haa, -aa*. To express distant causation, the Buryat language uses syntactic and morphological causatives. The research material also shows that these semantic types of causation are related to the meaning of the causative verb. Contact causation is most often assigned to verbs of physical and emotional influence, and distant causation – to verbs of volitional influence. In the Buryat language, one of the regular means of expressing distant causation in monopredicative constructions is the suffixes of morphological causatives *-uul* and *-lga*, as well as double causation.

Key words: **lexical causative, syntactic causative, morphological causative, causative verb, causative construction, contact causation, distant causation, Buryat language.**

Е.А. Дадуева*, канд. филол. наук, доц., Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал), Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Улан-Удэ, E-mail: edadueva@yandex.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ КАУЗАЦИИ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются конструкции, выражающие такие семантические типы каузации в бурятском языке, как контактная и дистантная каузация. Контактная и дистантная каузация – это одна из главных оппозиций в каузативной конструкции, поэтому их изучение на материале разных языков является актуальной проблемой в языкознании. Новизна исследования заключается в том, что данная проблема не изучалась в бурятской лингвистике. Основной целью работы является рассмотрение каузативных конструкций бурятского языка с точки зрения выражения ими семантики контактной и дистантной каузации. В задачи исследования входит рассмотрение их функционально-семантических, грамматических особенностей. В работе показано, что контактная каузация в бурятском языке выражается в основном лексическими и морфологическими средствами. Для выражения дистантной каузации в бурятском языке используются синтаксические и морфологические каузативы с суффиксами *-га, -гаа, -ха, -хаа, -аа*. Также материал исследования показывает, что данные семантические типы каузации связаны со значением каузативного глагола. Контактная каузация чаще всего закрепляется за глаголами физического и эмоционального воздействия, а дистантная каузация – за глаголами волевого воздействия в полипредикативных конструкциях. В бурятском языке одним из регулярных средств выражения дистантной каузации в монопредикативных конструкциях являются суффиксы морфологических каузативов *-уул* и *-лга*, а также двойная каузация.

Ключевые слова: **лексический каузатив, синтаксический каузатив, морфологический каузатив, каузативный глагол, каузатор, каузативная конструкция, контактная каузация, дистантная каузация, бурятский язык.**

В теории каузативности одной из центральных оппозиций признается противопоставление контактной (прямой) и дистантной (непрямой, опосредованной) каузации, которые представляют собой семантическо-синтаксические корреляты каузативных конструкций [1 – 4 и др.]. Эта оппозиция имеет большое значение для характеристики каузативных конструкций, для объяснения отношений между событиями и актантами каузативной ситуации, поэтому изучение контактных и дистантных каузативных конструкций на материале разных языков, безусловно, является актуальной проблемой в языкознании, вносящей вклад как в развитие функциональной грамматики изучаемого языка, так и в языковую типологию. Новизна исследования заключается в том, что данная проблема не изучалась в бурятской лингвистике. В зарубежной лингвистике оппозицию контактных и дистантных каузативов называют «direct/indirect causation» и считают одной из самых главных семантических оппозиций для учета каузативных форм [5]. Основной целью работы является рассмотрение каузативных конструкций бурятского языка с точки зрения выражения ими семантики контактной и дистантной каузации. Материалом исследования послужили примеры из разговорной речи и художественных произведений, размещенных в Электронном корпусе бурятского языка (ЭКБЯ).

Каузативные глаголы в бурятском языке могут выражать как контактную, так и дистантную каузацию:

(1) *Эжы амтатай сай шана-ба.*
Мама вкусный чай варить-PST. –
` Мама сварила вкусный чай` (контактная каузация).

(2) *Эжы нам-да сай шан-уул-ба.*
Мама я-DAT чай варить-CAUS-PST. –
`Мама попросила меня сварить чай` (дистантная каузация).

Традиционно считается, что каузативность является лишь средством осложнения аргументной структуры посредством добавления нового участника с

функцией агенса. Но современные теории определяют каузатив как преобразование, привносящие в структуру глагола не только аргумент с агентивной ролью, но и подсобытие [3, с. 57]. Каузативная конструкция имеет сложную событийно-ролевую структуру, которая состоит из нескольких подсобытий: каузируемое событие, каузирующее событие, каузированное событие. Ролевая структура также сложна и может включать несколько участников: каузатор, каузируемый объект, соучастник (значение совместного действия социативной каузации), участник-помощник (в ассистивной конструкции) [6]. Каузатор занимает главную семантико-синтаксическую роль, он является участником, который инициирует каузирующее событие. В синтаксическом плане структура каузативной конструкции осложняется введением каузатора и каузируемого объекта. Каузируемый объект – это участник-посредник, который и должен выполнить каузируемое событие. Отношения между участниками событий и самими событиями и отражаются в понятиях «контактная и дистантная каузация». Так, дистантная каузация отражает ситуации, в которых события обычно не происходят в одно время и в одном месте. Контактная каузация наблюдается в том случае, если связь между событиями неразрывна, т.е. события имеют единство времени и места.

Далее отметим, что есть отличия и в структуре конструкций контактной и дистантной каузации. Контактная каузация имеет более простую структуру и состав ролей. Здесь мы видим только агентивную роль каузатора. Каузатор задумывает действие и совершает его самостоятельно, без участия третьих лиц, непосредственно воздействуя на каузируемый объект.

(3) *Би сонхо нээ-гээ.*
Я-NOM окно-ACC открыть-PST.1Sg. –
`Я открыл окно`.

Дистантная каузация включает роль каузатора и посредника, который является непосредственным исполнителем действия. События в этом случае включают в себя: приказ (просьбу, позволение) каузатора – исполнение приказа посредником – итог воздействия, конечный результат (каузированное состояние или действие). При контактной каузации каузатор действует самостоятельно, без посторонней помощи, при дистантной – воздействие выполняет иное лицо (посредник), однако оно инициируется каузатором. Наличие посредника, промежуточного агенса представляется определяющим признаком контраста контактной и дистантной каузации.

(4) *Тэрэ Бадм-ада тбаабгай-е ал-уул-ба.*
Он-NOM Бадма-DAT медведь-ACC убить-CAUS-PST –
`Он заставил Бадму убить медведя`.

Событийная структура при дистантной каузации, исходя из примера, состоит из 3 пропозиций: 1) каузатор (*тэрэ* `он`) каузирует событие (*заставляет убить*); 2) каузируемый субъект (*Бадма)* совершает каузирующее событие (*Бадма убил медведя*); 3) результатом становится каузированное событие (*медведь убит*).

Далее посмотрим, за какими каузативными конструкциями закрепляются чаще всего контактная и дистантная каузация в бурятском языке. Каждый язык имеет свой набор средств выражения каузативного значения. В языках органично могут сосуществовать разные способы. В бурятском языке как языке агглютинативного типа, конечно, одним из основных является морфологический способ, однако в нем присутствуют и лексические, и аналитические средства.

Средства выражения, как известно, зависят от структуры каузативного события [7]. Лексический каузатив относится к одноклаузным единицам, в то время как аналитические каузативы обычно считаются двуклаузными, морфологический каузатив может быть как одноклаузным, так и двуклаузным [8, с. 303; 5]. Исходя из этого, материал исследования показывает, что в бурятском языке контактная каузация выражается типологически ожидаемо при помощи лексических и морфологических каузативов. Дистантная каузация в бурятском языке закрепляется чаще всего за морфологическим каузативом и полипредикативными конструкциями с вершинным (матричным) каузативом.

Кроме этого реализация контактной и дистантной каузации зависит, на наш взгляд, от семантики воздействия каузатора. Как известно, контактная каузация обозначает прямое (непосредственное) воздействие каузатора на объект. Здесь обычно имеет место физическое и эмоциональное воздействие. Лексические каузативы в бурятском языке реализуют значение контактной каузации, обозначая физическое воздействие на объекты. Они представляют собой каузативные глаголы, не имеющие регулярных морфологических средств выражения. Коррелятивные пары каузативных и некаузативных глаголов в этом случае передаются разными глаголами. Например, глаголы *эмнэхэ* (`лечить`) – *эдэгэхэ* (`вылечиться`), *алаха* (`убить` – *үхэхэ* (`умирать`), *табиха* (`ставить`) – *байха* (`стоять`) и др. Например:

(5) *Банзар шархата-һан бүргэд-ые һаднаг-аар сохи-жо ала-ба.*
Банзар ранить-PC.PST беркут-ACC палка-INS бить-CV убить-PST.3. –
`Банзар убил раненого беркута, добив палкой` [ЭКБЯ, Ч. Цыдендамбаев. Банзарай хүбүүн Доржо, 1953].

Как видим, здесь происходит прямое воздействие каузатора на объект, непосредственный контакт между каузатором и каузируемым объектом, наблюдается единство времени и места.

Дистантная каузация связана с непрямым воздействием, при котором наблюдается опосредованная, дистанцированная связь между каузатором и каузируемым событием. Здесь появляется семантика волевого воздействия, когда каузируемое событие осуществляется посредством воздействия на волю каузируемого субъекта, которое производится каузатором с помощью приказа, понуждения, побуждения, позволения, когда желаемое действие выполняется другим лицом. Значение волевого воздействия в бурятском языке выражается при помощи морфологических каузативов и собственно глаголов волевого воздействия. Например, конструкция с морфологическим каузативом выражает дистантную каузацию:

(6) *Доктор-ые ер-үүл-хэ-бди.*
Доктор-ACC приходить-CAUS-PC.FUT-1.Pl. –
`Вызовем доктора (сделаем так, чтобы доктор пришел, попросим, заставим и т.д.)`.

Морфологические каузативы выражают значение каузации при помощи специальных аффиксов. Каузативные аффиксы в бурятском языке многообразны и могут легко присоединяться к любой глагольной основе, поэтому морфологические каузативы могут выражать все виды воздействий (физическое, эмоциональное и волевое) [9].

По мнению М. Шибатани, в языках должны существовать дополнительные средства для выражения дистантной каузации [10]. Анализ конструкций с морфологическим каузативом показывает, что одни аффиксы выражают в основном значение контактной каузации в бурятском языке, а другие – дистантной каузации. Так, например, суффиксы *-уул, -лга* чаще всего участвуют в образовании глаголов со значением волевого воздействия, что говорит о том, что глаголы с подобными аффиксами выражают опосредованную каузацию. Например:

(7) *Дабаа-Жалсан-да ехэзр архи бү уу-**лга.***
Даба-Жалсан-DAT много водка не NEG пить-CAUS. –
`Даба-Жалсану не позволяй много пить` [ЭКБЯ, Б. Мунгонов. Баян зүрхэн, 1979].

Глагол *уу-лга* здесь образован от глагола *уу-ха* – `пить` при помощи суффикса *-лга* и переводится на русский язык как `позволять, давать, разрешать пить`, т.е. выражает сему волевого воздействия, а значит, конструкция с данным глаголом реализует дистантное значение каузации.

Стоит обратить внимание на то, что не всегда данные аффиксы выражают только дистантную каузацию. Все значения реализуются только в конструкциях и соответствующем контексте. Например:

(8) *Тэрэ басаг-ые бархир-уул-ба.*
Он девочка-ACC плакать-CAUS-PST.SG.3. –
`Он заставил девочку плакать`.

Очевидно, что слово девочка в этом предложении, хотя и занимает позицию каузируемого участника, не может выполнять роль посредника, оно пациенсоподобно. Здесь мы видим контактную каузацию, при которой наблюдается прямое эмоциональное, возможно, и физическое воздействие каузатора на каузируемый объект. Прямая каузация наблюдается тогда, когда каузатор является прямым агенсом, полностью контролирующим ситуацию и самостоятельно реализующим воздействие. Поэтому мы считаем, что глаголы, выражающие семантику эмоционального воздействия, в бурятском языке не могут выражать дистантную каузацию. Они способны реализовывать только контактную каузацию. Ср.:

(9) *Дэлгэр бултан-иие энеэ-лгэ-бэ.*
Дэлгэр-NOM все-ACC смеяться-CAUS-PRS.SG.3. –
`Дэлгэр всех насмешила` [ЭКБЯ, В. Гармаев. Гаржаамын таабари, 1992].

Такие каузативные аффиксы, как *га (-го, -гэ), -гаа (-гээ, -гоо, -гөө), -ха (-хэ, -хо), -хаа (-хээ, -хоо), -аа (-ээ, -оо, -өө),* как показывает материал исследования, чаще всего используются для выражения прямой каузации. С помощью данных аффиксов образуются каузативные глаголы от непереходных глаголов. Они обозначают прямые физические и эмоциональные воздействия, связанные с непосредственным контактом с каузируемыми объектами. Ср.: *гар-**га**-ха* –` вытаскивать` от *гар**а**-ха* – `выйти`, *хат-аа-ха* – `сушить` от *хат**а**-ха* – `сохнуть`, *зобоо-хо* – `мучить` от *зобо-хо* –т`мучиться` и т.п.

(10) *Доржо сай-ень түргэ түргэн хал-**аа**-на.*
Доржо-NOM чай-ACC.REFL быстро быстро греть-CAUS-PRS. –
`Доржо очень быстро греет чай` [ЭКБЯ, Ч. Цыдендамбаев. Түрэл нютаһаа холо, 1958].

В бурятском языке довольно часто используется двойное маркирование, основным значением которого является указание на многочисленность отдельных участников каузативной ситуации, следовательно, на увеличение событийно-ролевой структуры каузативной конструкции, что закономерно предполагает выражение значения дистантной каузации. Получается, что выражение дистантной и контактной каузации в бурятском языке может зависеть от выбора формы с одним или двумя каузативными аффиксами. Различия в значениях таких примеров очевидны. Ср.: *хат-аа-ха* – `сушить` (один каузативный аффикс *-аа*) – *хат-аа-лга-ха* – `заставить сушить` (два каузативных аффикса *-аа, -лга*), *хал-аа-ха* – `нагревать` – *хал-аа-лга-ха* – `заставить нагревать` и т.п. Например:

(11) *Гарма хубсаһа-яа эжы-дэ хат-**аа-лга**-ба.*
Гарма-NOM одежда-ACC мать-DAT сушить-CAUS-CAUS-PST. –
`Гарма попросил мать посушить его одежду`.

Здесь мы наблюдаем глагол с двойной каузацией – *хат-**аа-лга**-ба*. Добавление второго суффикса приводит к увеличению числа участников каузативного события, присоединяется еще и посредник, который и должен выполнить желаемое для каузатора *Гармы* действие – «*сделать так, чтобы одежда была сухой*».

Далее рассмотрим выражение контактной и дистантной каузации в полипредикативных каузативных конструкциях в бурятском языке. Как известно, полипредикативная конструкция – это полисобытийная конструкция, в котором каузирующее событие выражается при помощи вершинного глагола, а каузируемое событие – при помощи предикатного актанта. Волевое воздействие в бурятском языке выражают каузативные (матричные) глаголы: *гуйха* – 'просить', *захиха* – 'заказать', *урига* – 'приглашать', *аргадаха* – 'уговаривать', *захиха* – 'поручить', *хорихо* – 'запрещать', *эрихэ* – 'требовать', *баалаха* – 'заставлять' и т.д. [11]. В качестве предикатных актантов выступают причастия будущего времени на *-ха*, обозначающие ответные действия посредника, события, которые должны возникнуть в результате волевого воздействия. Как мы уже говорили, выражение семы волевого воздействия связано с дистантной каузацией, потому что добавляется посредник, на которого оказывается данное воздействие. Поэтому естественно то, что такие каузативные конструкции обозначают дистантную каузацию. Ср.:

(12) *Нам-да нэгэ үгэ үгэ-х-ые гуй-нам.*
Я-DAT одно слово дать-PC.FUT ACC просить-CAUS-PRS. SG.1. –
`Я прошу дать мне слово` [ЭКБЯ, Ц. Дон. Хиртэһэн һара, 1932].

(13) *Оро-жо һуу-х-ые-мни зүбш-өө-гыт!*
Зайти-CV сесть-PC.FUT-ACC-SG.1 разрешить-CAUS-IMP. –
'Разрешите сесть!'

В подобных каузативных конструкциях дистантная каузация выражается довольно ярко и лежит на поверхности. Действие, задуманное каузатором, скорее всего, не произойдет без участия третьего лица-посредника, который должен дать разрешение, позволение каузатору для реализации события. Поэтому между каузируемым действием и каузированным событием будет некоторый временной разрыв, свойственный дистантной каузации. Для получения разрешения или отказа требуется определенное время и участник-посредник.

Таким образом, в бурятском языке семантические типы каузации получают различное выражение. Так, контактная каузация реализуется в монопредикативных конструкциях при помощи лексических и морфологических каузативов с суффиксами *га, -гаа, -ха, -хаа, -аа*. Дистантная каузация здесь выражается при участии морфологических средств и полипредикативных конструкций с вершинным (матричным) каузативом. Также приходим к выводу, что типы каузации связаны с семантикой каузативного глагола. Лексические и морфологические каузативы физического и эмоционального воздействия реализуют значение контактной каузации, а дистантная каузация связана с волевым воздействием, выражающимся при помощи морфологических каузативов и собственно глаголов волевого воздействия, которые участвуют в полипредикативных конструкциях. Также исследование показало, что в бурятском языке одним из регулярных средств выражения дистантной каузации являются суффиксы морфологических каузативов *-уул* и *-лга*, а также двойная каузация.

Условные обозначения грамматических значений в глоссах

ACC – винительный падеж; CAUS – каузативный глагол; CV – деепричастие; DAT – дательный падеж; GEN – родительный падеж; FUT – будущее время; IMP – повелительное наклонение; INS – инструментальный падеж; NEG – отрицание, NOM – номинатив; PC.FUT – причастие будущего времени; PRS – настоящее время / PST – прошедшее время; REFL – рефлексив; SG – единственное число.

Библиографический список

1. Недялков В.П. О связи каузативности и пассивности. *Ученые записки Башкирского государственного университета,* XXI. Серия филологических наук. 1964; № 9: 301 – 310.
2. Недялков В.П., Сильницкий Г.Г. Типология каузативных конструкций. *Морфологический каузатив*. Под редакцией А.А. Холодовича. Ленинград: Наука, 1969.
3. Иванов М.Ю. Каузативизация и предельность. *Исследования по глагольной деривации*: сборник статей. Москва: Языки славянских культур, 2008.
4. Баклагова Ю.В. Семантика контактных и дистантных каузативов (на материале русского и немецкого языков). *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009; № 1: 99 – 102.
5. Shibatani M. The Grammar of Causative Constructions: A Conspectus. *Syntax and Semantics 6. 1 – 40*. New York: Academic Press, 1976.
6. Дадуева Е.А., Харанутова Д.Ш. Социативная каузация в бурятском языке. *Oriental Studies*. 2019; № 5 (45): 966 – 973.
7. Comrie B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford, 1981.
8. Comrie B. The Syntax of Causative Constructions: Cross-Language Similarities and Divergences. *The grammar of causative constructions (Syntax and Semantics 6)*. New York: Academic Press, 1976: 261 – 312.
9. Дадуева Е.А. К вопросу о морфологических средствах выражения каузативных глаголов в бурятском языке. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова*. 2019; № 5 (73): 69 – 76.
10. Shibatani M., Pardeshi P. The causative continuum. *In The Grammar of Causation and Interpersonal Manipulation (Typological Studies in Language)*. Amsterdam: John Benjamins, 2002; Vol. 48: 85 – 126.
11. *Дадуева Е.А.* Каузативные конструкции с глаголами волевого воздействия в бурятском и русском языках. *Сибирский филологический журнал*. 2020; № 1: 267 – 277.

References

1. Nedyalkov V.P. O svyazi kauzativnosti i passivnosti. *Uchenye zapiski Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta,* XXI. Seriya filologicheskih nauk. 1964; № 9: 301 – 310.
2. Nedyalkov V.P., Sil'nickij G.G. Tipologiya kauzativnyh konstrukcij. *Morfologicheskij kauzativ*. Pod redakciej A.A. Holodovicha. Leningrad: Nauka, 1969.
3. Ivanov M.Yu. Kauzativizaciya i predel'nost'. *Issledovaniya po glagol'noj derivacii*: sbornik statej. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2008.
4. Baklagova Yu.V. Semantika kontaktnyh i distantnyh kauzativov (na materiale russkogo i nemeckogo yazykov). Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2009; № 1: 99 – 102.
5. Shibatani M. The Grammar of Causative Constructions: A Conspectus. *Syntax and Semantics 6. 1 – 40*. New York: Academic Press, 1976.
6. Dadueva E.A., Haranutova D.Sh. Sociativnaya kauzaciya v buryatskom yazyke. *Oriental Studies*. 2019; № 5 (45): 966 – 973.
7. Comrie B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford, 1981.
8. Comrie B. The Syntax of Causative Constructions: Cross-Language Similarities and Divergences. *The grammar of causative constructions (Syntax and Semantics 6)*. New York: Academic Press, 1976: 261 – 312.
9. Dadueva E.A. K voprosu o morfologicheskih sredstvah vyrazheniya kauzativnyh glagolov v buryatskom yazyke. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. 2019; № 5 (73): 69 – 76.
10. Shibatani M., Pardeshi P. The causative continuum. *In The Grammar of Causation and Interpersonal Manipulation (Typological Studies in Language)*. Amsterdam: John Benjamins, 2002; Vol. 48: 85 – 126.
11. Dadueva E.A. Kauzativnye konstrukcii s glagolami volevogo vozdejstviya v buryatskom i russkom yazykah. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2020; № 1: 267 – 277.

Статья поступила в редакцию 14.07.20

УДК 81'373'47 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00831

Ostanina M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: maria-ostanina@yandex.ru*

ON THE QUESTION OF EUPHEMISMS AMONG INTERJECTIONS. The research studies development of ways of mitigating the meaning of taboo words in speech by means of euphemisms. The language material is presented by a class of Russian words that symbolically are called as the ones that start with the letter *Ё* and a class of English euphemistic corruptions of religious vocatives *Jesus, Christ, God* and *Lord*. The collected interjections from English reveal a numerous group of exclamations of surprise, based on the vocatives *Jesus* and *God*, which have become very popular at least since 19 century up to the present time. The author highlights the way the interjection *d'oh* is formed and pronounced in modern English. The work shows that the Russian *Ё*-exclamations all tend to have the first phoneme resembling the first phoneme of their producing word. The cases of the English euphemisms show that they tend to keep either the first or the last phoneme of their producing words (*god* > *gosh, lord* > *losh*; *god's* > *Odd's* > *'s* /z/).

Key words: **deiconization of interjections, euphemistic interjections, ways to translate interjections, English interjection *d'oh*, taboo words from religious sphere, linguistic means to represent surprise.**

М.А. Останина, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: maria-ostanina@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ ЭВФЕМИЗАЦИИ СРЕДИ МЕЖДОМЕТИЙ

Исследование посвящено вопросу развития эвфемистического употребления лексических единиц языка с намерением носителей избежать в речи слов-табу. Языковым материалом явился класс междометий на «ё» в русском языке и класс восклицаний религиозных обращений *Jesus, Christ, God* и *Lord* и их эвфемистических эквивалентов. Собранный языковой материал английского языка отражает богатую продуктивность восклицаний со значением удивления *Jesus* и *God* с середины 19 века по настоящее время. Рассмотрен способ образования и особенность произнесения междометия *d'oh* в современном английском языке. Работа показала, что если в русском языке единицы класса ё-междометий образуются по принципу сохранения первой фонемы в составе новообразования, то в английском языке в процессе эвфемизации восклицаний, основанных на обращении к богу, отсылка к производящему слову на уровне звучания может заключаться как в сохранении первой фонемы или первых нескольких фонем (*god* > *gosh, lord* > *losh*), так и последней фонемы из состава производящего слова (*god's* > *Odd's* > *'s* /z/).

Ключевые слова: **деиконизация междометия, эвфемистические междометные обороты, способ перевода междометий, английское междометие *d'oh*, слова табу из религиозной сферы, средства выражения удивления.**

Занимая периферийную зону в лексическом фонде любого языка, междометия по способу образования демонстрируют полярные процессы. В зависимости от того, какой путь развития проходят междометные единицы, они могут быть результатом первичной или вторичной номинации.

Образованные из некоторого простейшего звукового комплекса восклицания типа *уф!* и *ах!* в той или иной мере могут считаться невербальными средствами в силу того, что их значения не соотносятся с каким-либо денотатом, они не обладают семантическими валентностями, а значит, не управляются и не могут управлять другими единицами языка, что делает их роль в высказывании в семантическом и синтаксическом планах исключительно иной. Функциональные характеристики таких междометий в высказывании напоминают остаточные явления доязыкового этапа развития человеческой речи. Неудивительно, что мы отмечаем иной раз некую «оправданную бездейственность» переводчика при переводе междометий с одного языка на другой при виде в тексте междометий-возгласов: их языковой перевод может заключаться лишь в фонематической транслитерации. Именно так поступили составители грамматики алтайского языка при переводе отдельных предложений с алтайского на русский для иллюстрации языковой специфики восклицаний (***Јо-о-о, ий-й****, энем дейин* (К. Телёсов) '**Дьо-о-о, ий-й**, мама, скажу-ка я'; ***Ых-ых!*** *Канайдар оны, чыбыктаар эмес* '**Ых-ых**, ну что с ним поделаешь, не стегать же розгами!' [1, с. 450, 453]). Эти примеры отражают то же сходство в части языков и культур, о котором А. Вежбицкая рассуждает на примере становления детских высказываний [2, с. 43 – 44].

Однако, как показывает языковой опыт человечества, в процессе развития своей семантики результатом вторичной номинации междометия могут порождать новые полноценные языковые единицы (*ойкать, фыркать*), деиконизирясь, занимают важное место в лексическом инвентаре языка, «обрастают» сложными семантическими связями с его понятийными категориями.

Образование междометий из полноценных лексических единиц в языке, таким образом, – некий обратный процесс от единицы с четким сигнификатом к новой междометной единице с набором семантических компонентов, выражающих лишь эмоциональное состояние говорящего. Такие единицы десемантизируются, лишаются грамматических валентностей, становятся средствами выражения отношения говорящего к ситуации. С одной стороны, мы говорим о максимальном сужении денотативного значения, с другой стороны, отмечаем «полное участие» таких единиц в передаче того, как говорящий видит, трактует, воспринимает и относится к явлению действительности – удивляется, боится, возмущается, протестует и т.п.

Рассмотрим далее примеры образования междометий в результате утраты словами их исходного значения в современном русском и английском языках, связанные с процессом эвфемизации. Мы будем исходить из того, что при эвфемистическом употреблении лексической единицы отсылка к производному объекту входит в состав значения. Функция же эвфемистического употребления лексической единицы заключается в стремлении избежать прямого называния объекта, а значит, его значение отдаляется от непосредственного указания на объект «под запретом». Отметим, что эвфемизация возможна лишь при развитии у междометия вторичной номинации.

Как правило, среди междометий в языках мы находим такой класс единиц, которые относятся к табуированным. Языковая осторожность с таким классом единиц явилась результатом образования «около-слов»: носители языка осознают связь производного слова с производящим и предпочитают не называть вещи своими именами («loath to 'call a spade a spade'» у Дж. Гринёфа и Дж. Киттреджа [3, с. 300]. В речи носителей русского языка к эвфемистическим междометиям, заменяющим восклицания-табу на «ё», относится целый класс слов и выражений (начинающихся с фонем /ё/, /е/, /я/): *ё-моё, ёшкин кот, японский городовой, ёперный театр, ёперный сарай, Ёшкар-Ола, ёпсель-мопсель, ёксель-моксель, ёшки-карашки, ядрён батон, ядрён корень, ядрёна вошь, ядрёна-зелёна, ядрёна-матрёна, ёж тебя наколи, ёк-макарёк, якарь-макарь, ёкарный бабай, ёкэлэмэнэ, ёпэрэсэтэ, ёлки зелёны, ёлки точёные, ёлки-моталки, ёлки-палки лес густой, ёлы-палы, ёхтар малахай* и др.

В английском языке к междометному новообразованию в результате эвфемизации можно отнести междометия *d'oh!* и *jeez*. Междометие *d'oh!* образовалось в результате сращений двух самостоятельных междометий *damn** и *oh* («звездочка» указывает на степень выразительности ругательства, которая ранжируется от одной (*) до пяти (*****)): *d*[*amn*↓] + *oh* > *d'oh*.

В речи носителей английского языка обращение *Jesus!* – 'Иисусе!', утратив вокативную функцию, давно стало восклицанием *Jesus!* – 'Господи!'. Сегодня междометие трансформировалось в результате эвфемизации в формы *jeez* и *geez*. Эти формы пишутся со строчной буквы, мало напоминают своим графическим и фонетическим обликом производящее слово, читаются одинаково. Другая форма обращения к Христу – *Christ!* – со временем преобразовалось в форму *crikey* (отметим выпадение *h* в написании). Она датируется 1838 годом [4], на сегодняшний день в английском языке считается устаревшим междометием [5]. Эвфемизмы *jeez* и *crikey* отсылают к разным состояниям говорящего: *jeez* передает удивление, недовольство или раздражение, а *crikey* – только удивление.

Имеются и более ранние эвфемизмы для восклицания *Jesus*. Американские ученые конца 19 – начала 20 века Джеймс Гринёф и Джордж Л. Киттредж отмечают следующие характерные английской речи своего времени эвфемистические формы для *Jesus*: *gee whillikins, Jerusalem, Jerusalem crickets* и *gee whiz*. Также авторами указывается ряд междометий, произошедших в результате «затушевывания» восклицания *God*: *Godfrey, goodness, goodness gracious* и звучащие как ругательства *gosh, golly, gorry* [3, с. 304], а также *gad* в междометии *by gad* [ibid., с. 34]. Несложно заметить, что перечисленные новообразованные лексемы, заменяющие формы обращения к богу, начинаются с тех же фонем, что и их производящие – /dʒ/ и /g/, так же как и /k/ в случае с *crikey*.

Другой тип образования восклицаний связан с сохранением слоговой формы и структуры самого выражения обращения к богу. Так, междометное высказывание, имеющее значение удивления или возмущения, *the losh preserve me* восходит к 18 веку, где *losh* восходит к *Lord* [ibid.].

Дж. Гринёф и Дж. Киттриедж приводят еще один ряд междометий, где сохраняется краткая гласная /ɔ/ и один слог как в *god*: *cox, cock* и *odd's*: *Cox my passion, by Cock, by cock and pie, Cock's bones, Odd's bodkins* (< little body), *Odd's pitikins* (< pity), *Odd's my life, 'Sdeath* ('s < Odd's < god's), *'slife, zounds* (< Odd's wounds) [ibid., с. 34, 304]; см. также *zounds and blood, zounds and death*; *swounds* > *sounds* > *zounds* > *zoons* [6]. Самые ранние примеры с междометием *zounds* на сайте *Green's Dictionary of Slang* датируются концом 16 века.

К вариантам эвфемизмов, заменяющих восклицание *Jesus*, также относятся *geemininy willikinazzy, geewhilligins, gee willikers (whillikers, whillickers), gee whilligers, geewhizzly, gee whizzserkins, gee wittikins, gee willakers, geewhitakers (geewhittakers), gewellekens, gewillikens, gewhillitins, g whizzikers, jeewillikens, jewhackity, jewhitiker, jimminy whillikins*. Эти восклицания на сайте словаря *Green's Dictionary of Slang* относятся преимущественно к американскому молодежному сленгу [ibid.]. На сайте приводятся примеры их употреблений как средства выражения удивления, начиная с 1850 года.

Отдельные примеры среди вариантов приведенных нами английских междометных оборотов напоминают по форме имена (*pitikins, whillikins, wittikins*). Это же явление наблюдается и при образовании эвфемистических восклицаний в русском (ср., *ёк-макарёк, ёхтар малахай*). Это особенность сближает междометные высказывания с вокативами.

Стоит заметить, что прагматическое значение восклицаний, казалось бы, схожих по своей форме, в разных культурах может существенно отличаться. Поясним нашу мысль через сравнение междометных оборотов в примерах из статьи А.А. Купцовой [7, с. 98], имеющих в составе единицу со значением бога и выражающих раскаяние и печаль – ***Великий боже****, что же мы натворили* (В. Пикуль); ***Боже праведный****, до чего я дожил!* (А.С. Пушкин). Форма этих междометных образований совпадает с английским выражением *Christ almighty***, которое далеко не является нейтральным или возвышенным, а является ругательством [8, с. 226].

Вернемся к междометию *d'oh*. Является ли это новообразование единицей, принижающей стиль речи, если самое оно образовано от ругательного *damn**? «Кембриджский словарь» дает следующее значение с пометой "informal": 'said when you feel stupid, usually after doing something silly, or to show that you think what someone else has done or said is stupid' [5]. Онлайн-словарь *Written Sound*

отсылает к герою Гомеру из мультсериала «Симпсоны», в речи которого это междометие стало звучать так часто, что послужило его широкому распространению у американцев: 'interjection used to express sudden recognition of a foolish blunder or an ironic turn of events, popularized by The Simpsons TV cartoon series, in which main character Homer uses it often' [9].

Речевое стремление произнести изначальное ругательное *damn* в эвфемизме *d'oh* ярко выражено в аспирированном */dʰ/*. Продолжительная смычка с некоторой задержкой и резкое ее размыкание – характерные артикуляционные признаки аллофона *d*. Заметно напряжение губ и огубление при артикуляции дифтонга. Отличительная особенность произнесения этого междометия даже стало объектом торговой марки компании «20-й век Фокс».

Итак, одним из способов пополнения фонда междометий в языке в целом является эвфемизация. Если коснуться сферы религии, то восклицания, образованные от форм обращения к богу в английском языке, составляют богатую почву для исследований. В процессе изменения таких обращений, как *Jesus! God!* мы обнаруживаем в первую очередь намеренное звуковое искажение слова, когда, чаще всего, у производной единицы сохраняется первая фонема или слоговая структура. Однако при сравнении материала русского и английского языков мы можем судить о том, что в английском языке в процессе эвфемизации отсылка к производящему слову на уровне звучания может заключаться не только в сохранении первой фонемы или нескольких первых фонем (*god > gosh, lord > losh*), но также и в сохранении последних фонем из состава производящего слова (*God's > Odd's > 's* /z/, как в ***z**ounds*).

В случае сохранения слова, требующего завуалированности, к эвфемистическому междометию может добавляться слово, исключающее его из сферы религии. Ярким примером служит восклицание *Jerusalem crickets!*, образованное от композита *Jerusalem cricket* (лат. Stenopelmatus) в значении 'ложнокузнечик', или возникающая отсылка у слова *cock* к птице, при употреблении после него названия другой птицы – *magpie* (*by God > by cock > by cock and pie*, где *pie < magpie* – 'сорока', а *cock* приобретает значение 'петух').

Отметим, что среди способов эвфемизации мы наблюдаем два процесса: не только звуковое (фонетическое) искажение слова производной, но и графическое преобразование. Последнее заключается в намеренном нарушении орфографической нормы (опущение буквы, нарушение облика диграфа: ***Ch**rist > **c**rikey*; замена букв: ***jeez** > **g**eez*) или, наоборот, восполнении «недостающей» нормы в добавленных / придуманных частях междометия (добавление буквы, диграфа: *ge**w**illikens > ge**wh**illikens*). Все эти способы подчинены главной цели – снять табу на употребление единицы, заимствованной из сферы религии, для использования ее в обыденной речи за счет звуко-графического преобразования. Наличие же большого числа междометных единиц с эвфемистическим употреблением некогда бывших религиозных вокативов – явление разговорного стиля речи, которому всегда было свойственно быть эмоциональным.

Библиографический список

1. *Грамматика современного алтайского языка*: монография. Горно-Алтайск: НИИ алтаистики имени С.С. Суразакова, 2017.
2. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и базисные концепты*. Москва: Языки славянских культур, 2011.
3. Greenough J.B., Kittredge G.L. *Words and their ways in English speech*. London: Macmillan, 1907.
4. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/search?q=crikey
5. *Cambridge Dictionary online*. Available at: dictionary.cambridge.org
6. *Green's Dictionary of Slang*. Available at: https://greensdictofslang.com/entry/l6ikj6q
7. Купцова А.А. Формы звательного падежа слов Бог и Господь в междометных образованиях русского языка. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2009; № 10: 97 – 101.
8. Carter R., McCarthy M. *Cambridge Grammar of English*. A comprehensive guide. Cambridge University Press, 2006.
9. *Written Sound*. Onomatopoeia Dictionary. Available at: https://www.writtensound.com/index.php?term=laughter

References

1. *Grammatika sovremennogo altajskogo yazyka*: monografiya. Gorno-Altajsk: NII altaistiki imeni S.S. Surazakova, 2017.
2. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i bazisnye koncepty*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2011.
3. Greenough J.B., Kittredge G.L. *Words and their ways in English speech*. London: Macmillan, 1907.
4. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/search?q=crikey
5. *Cambridge Dictionary online*. Available at: dictionary.cambridge.org
6. *Green's Dictionary of Slang*. Available at: https://greensdictofslang.com/entry/l6ikj6q
7. Kupcova A.A. Formy zvatel'nogo padezha slov Bog i Gospod' v mezhdometnyh obrazovaniyah russkogo yazyka. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 10: 97 – 101.
8. Carter R., McCarthy M. *Cambridge Grammar of English*. A comprehensive guide. Cambridge University Press, 2006.
9. *Written Sound*. Onomatopoeia Dictionary. Available at: https://www.writtensound.com/index.php?term=laughter

Статья поступила в редакцию 09.08.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00832

***Avakova M.L.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: marina-avakova@yandex.ru*
***Budnyaya O.N.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: olga.peony2014@mail.ru*

META-DISCOURSE MARKERS AS MEANS OF IMPLEMENTING THE CATEGORY OF PERSUASION IN ENGLISH LEGAL DISCOURSE. The purpose of the article is to study and characterize meta-discourse markers as a tool for implementing the category of persuasion in English-language judicial discourse. The authors analyze the problem and justify the relevance of the research. The article highlights and describes the main approaches to the study of meta-discourse in linguistic science, identifies meta-discourse markers in accordance with existing classifications. The main content of the research is the analysis of English-language transcripts of court sessions, in which the most frequently occurring groups of meta-discourse tools are determined on the basis of quantitative and qualitative analysis. The specifics of using certain functional groups of meta-discourse markers are analyzed. The study of legal texts is an important component in the interpretation of legal discourse. It contributes to the expanding the knowledge about the specific features of the language of law.

Key words: **English legal discourse, persuasion category, meta-discourse markers, interactive markers, impact markers.**

***М.Л. Авакова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: marina-avakova@yandex.ru*
***О.Н. Будняя,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: olga.peony2014@mail.ru*

МЕТАДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СУДЕБНОМ ДИСКУРСЕ

Целью статьи является изучение и характеристика метадискурсивных маркеров как инструментов реализации категории убеждения в англоязычном судебном дискурсе. Авторами проанализирована степень изученности проблемы и обоснована актуальность проведенного исследования. В статье выделяются и описываются основные подходы к изучению метадискурса в лингвистической науке, выявляются метадискурсивные маркеры в соответствии с существующими классификациями. Основное содержание исследования составляет анализ англоязычных транскриптов судебных заседаний, в которых на основании количественного и качественного анализа определяются наиболее частотно встречающиеся группы метадискур-

сивных средств, анализируется специфика употребления определенных функциональных групп метадискурсивных маркеров. Изучение юридических текстов является важным компонентом в интерпретации судебного дискурса, способствует расширению знаний об особенностях функционирования языка права.

Ключевые слова: **англоязычный судебный дискурс, категория убеждения, метадискурсивные маркеры, интерактивные маркеры, маркеры воздействия.**

В современной зарубежной и отечественной лингвистике внимание ученых акцентируется на межличностных аспектах коммуникации, включающих исследования языковых средств, способствующих эффективности речевого взаимодействия. В процессе коммуникации особое значение имеют метакоммуникативные речевые действия, выполняющие такие функции, как структурирование высказывания, акцентирование внимания на сообщаемом, выражение отношения говорящего к пропозиции высказывания и к собеседнику, обозначение мыслительных процессов партнеров по коммуникации.

Для изучения характерных особенностей метадискурса, способствующего реализации стратегии убеждения, особый интерес представляют исследования в рамках институциональных типов дискурса, позволяющие расширить знания об организации процесса коммуникации и его успешном и эффективном осуществлении в отдельных социальных институтах [1 – 6]. При этом, несмотря на возросший интерес лингвистов к юридическому дискурсу, область исследования речевого взаимодействия в судебном дискурсе в рамках судебных прений в целом и языковых средств категории убеждения, играющей основополагающую роль в данном типе дискурса, остается малоизученной, что обусловливает необходимость их комплексного исследования.

Теоретическая значимость данной работы состоит в расширении знаний об использовании языка в рамках отдельного социального института, о юридическом дискурсе в общем и о способах реализации коммуникативной стратегии убеждения в судебном дискурсе в частности. Возможность использования теоретических и практических результатов проведенного исследования в практике преподавания современного английского языка, лингвокультурологии, социолингвистики определяет практическую значимость данной работы.

Целью данной статьи является выявление и описание метадискурсивных маркеров, функционирующих с целью реализации категории убеждения в англоязычном судебном дискурсе. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: описание основных подходов к изучению метадискурса в лингвистической науке, изучение и выявление метадискурсивных маркеров в соответствии с существующими классификациями, анализ их употребления в исследуемом типе дискурса.

Учитывая специфику предмета, поставленные цель и задачи, в работе применялись следующие методы лингвистического анализа: дескриптивный метод, позволяющий обобщить и интерпретировать исследуемый материал, метод сплошной выборки для сбора и анализа фактического материала, коммуникативно-прагматический метод, применяемый для выявления коммуникативных намерений говорящих, методы контекстуального и статистического анализа.

В качестве источника фактического материала было проанализировано 374 страницы англоязычных транскриптов вступительной речи представителей защиты и обвинения в судебных заседаниях с целью выявления и описания метадискурсивных маркеров как языковых средств реализации категории убеждения, играющей доминирующую роль в судебных прениях.

Метадискурс играет важную роль в организации речевого события, основан на способах говорящих эксплицировать свое положение в процессе речевого взаимодействия с собеседником, вовлекая его в процесс коммуникации, рассматривается как одна из главных риторических стратегий в процессе речепроизводства [7; 8], включает в себя лингвистические элементы, вносящие вклад в организацию дискурса и аспекты отношений, развивающиеся между адресатом и адресантом в процессе коммуникации.

Метадискурсивные маркеры, рассматриваемые учеными также как метадискурсивные операторы, метаоператоры, метакоммуникативы, дискурсивные маркеры, составляют особый класс лингвистических форм, представленных союзами, наречиями, частицами, вводными фразами, способствуют непосредственному межличностному общению, облегчению процесса интерпретации высказываний, содержащих данные языковые единицы, установлению связей между сегментами дискурса, подчеркивая либо опровергая высказываемые предположения [9; 10]. Отметим, что функционирование данных языковых единиц обусловлено спецификой того или иного типа дискурса, целями и коммуникативными стратегиями говорящих [2]. Метадискурсивные маркеры обеспечивают адресата инструкциями по интерпретации высказываний, направляют к наиболее релевантной информации при наименьших процессуальных затратах слушающего, функционируют с целью уточнения, усиления, отмены существующих когнитивных представлений о контексте дискурса, используются с целью указания отношения говорящего к пропозиции высказывания (подтверждения/непринятия, позитивной/негативной оценки), отражают процесс взаимодействия между коммуникантами, обеспечивая эффективность речевой интеракции [3; 11].

Метадискурс представлен исследователями в следующих категориях: 1) интерактивные маркеры 2) маркеры воздействия.

К интерактивным метадискурсивным маркерам относятся:

1) маркеры связи основного сообщения с контекстом (маркеры смены темы, контраста, детализации, вывода): *in addition*, *but*, *thus*, *instead*, *however*, *in any case/rate/event*, *in contrast*, *above all*, *also*, *for example/instance*, *in addition*, *accordingly*, *after all*, *hence*, *it can be concluded*; 2) маркеры источника информации (*according to*, *X states*, *it appears*, *it is claimed*, *it is said*, *reportedly*, *they say*).

К маркерам воздействия на адресата относятся: 1) маркеры отношения / оценки (*amazingly*, *(un)fortunately*, *luckily*, *sadly*, *surprisingly*); 2) акцентирующие маркеры, усиливающие, подчеркивающие уверенность говорящего в пропозиции выказывания (*it is clear that*, *in fact*, *by no means*, *really*, *definitely*); 3) маркеры смягчения (*might*, *about*, *perhaps*, *possibly*, *if I may interrupt*, *if you don't mind*) [8; 12].

Здесь нужно подчеркнуть, что метадискурс особо характерен для институциональных типов дискурса, обусловленных четко обозначенными и регламентированными статусно-ролевыми отношениями, как следствие, требующих регулирование дискурсивных процессов. Метадискурсивные маркеры, являющиеся объектом исследования данной статьи, выступают характерной особенностью юридического дискурса, а именно его разновидности в рамках судебных заседаний – судебном дискурсе.

Судебный дискурс, характеризующийся спецификой его функционального использования и консервативностью, а также комплексностью и многослойностью проблемы отражения естественного языка, агональным взаимодействием, направленным на разрешение конфликта интенциональных состояний процессуальных оппонентов, обладает коммуникативной направленностью [13; 14; 15].

Принимая во внимание такие характерные особенности судебного дискурса, как наличие противоборствующих сторон, взаимоотношения которых основаны на разногласиях, соперничестве, достижении коммуникативной цели, аргументативное и манипулятивное воздействие на сознание адресата [14], а также эмоциональную, эмоционально-интеллектуальную и интеллектуально-логическую составляющие аксиологической функции судебного дискурса [16], исследование языковых средств, способствующих реализации категории убеждения, определенно расширяет знания о коммуникативной направленности данного типа дискурса.

Реализация коммуникативной категории убеждения в рамках судебных заседаний является неотъемлемой составляющей судебной коммуникации и имеет принципиальное значение при представлении доказательств о причастности обвиняемого к преступлению или признания невиновности. По мнению исследователей, средства реализации коммуникативной стратегии убеждения, представляющей собой влияние на сознание человека, апеллируя к его личному критическому суждению [17], зависят от степени формализованности типа дискурса, от коммуникативной ситуации и адресата [1]. Так, в ходе судебных разбирательств в рамках вступительных речей судебным ораторам необходимо принимать во внимание такие взаимосвязанные друг с другом факторы, как тип аудитории (присяжные), цель (убеждение присяжных), структуру вступительной речи и языковые средства убеждения, способствующие эффективности представленных во вступительной речи тезисов и достижению коммуникативной цели [6]. При этом наряду с четкой структурой юридических формулировок необходимо учитывать ясность и доступность в восприятии высказываний [4], наличие знаний, ценностей, намерений существующих в определенном обществе и предопределяющих язык [5].

В ходе исследования практического материала во вступительной речи адвокатов англоязычного судебного дискурса нами были выявлено 857 случаев употребления метадискурсивных маркеров, из них интерактивных маркеров 72,6% от общего количества исследуемых единиц судебного дискурса и 27,4% случаев употребления маркеров воздействия как средств реализации коммуникативной стратегии убеждения.

Приведем примеры использования исследуемых элементов дискурса, функционирующих с целью эмоционального воздействия на адресата в судебном дискурсе. Так, в примере (1) представлено употребление метадискурсивных маркеров ***now***, ***because***, ***but***, ***in other words***, способствующих реализации коммуникативных тактик «информационное развертывание» и «обоснование» (в терминах Н.Н. Николаевой, Е.Н. Шишкиной) [17, с. 7, 9] посредством обобщения (***now***), дополнения, объяснения (***in other words***), приведения убедительных доводов, способствующих принятию высказываемого утверждения (***because***).

(1) ROBERT SPENCER: ***Now***, ***because*** Moussaoui's lies are the focus of the first part of this case, we will not be concentrating our proof and our efforts on what role Moussaoui would have had had he not been arrested on August 16th. ***In other words***, you are not going to learn what plane he would have been on if he hadn't been arrested, ***but*** make no mistake, the evidence will show you that Moussaoui was training to hijack a commercial jet and fly it into the White House as part of the plot, and he has admitted that much [18].

В данном примере использование метадискурсивных маркеров в речи обвинителя способствует таким видам связи основного сообщения с контекстом, как смена темы (***now***), контраст (***but***), детализация обсуждения по делу в связи с лживыми показаниями обвиняемого, пояснение причины убеждения аудитории в намеренных действиях террориста захватить самолет (***because***, ***in other words***).

В следующем примере (2) рассматривается употребление метадискурсивного маркера источника информации ***as the Court has told you*** и акцентирующего маркера ***extremely***.

(2) ROBERT SPENCER: On April 22nd, 2005, he pled guilty to every one of the six charges against him in this case. Three of those charges, ***as the Court has told you***, carry a potential sentence of death. When he stood before this Court and admitted his guilt, he signed a written Statement of Facts. That is an ***extremely*** important document in this case. In that Statement of Facts, he told us some of what he knew about the plot, the plot to hijack planes and kill Americans [18].

Дискурсивный маркер ***extremely*** в приведенном примере подчеркивает истинность высказывания, способствует эффективному изложению информации, усилению степени важности информации, представленной в документе по изложению обстоятельств дела, где обвиняемый подтверждает свою причастность к террористическому акту захвата самолетов.

В следующем примере (3) рассматривается использование акцентирующих маркеров ***actually***, ***in fact*** и маркера оценки ***sadly*** во вступительной речи адвоката защиты (Edward Macmahon).

(3) EDWARD MACMAHON: And instead of a flawless search that uncovers phone numbers and phone cards and immediately finds out who people are, what ***actually*** happened was a perfect example of bureaucratic in-fighting and outright blunders. Some people in our government understood the risk and, ***in fact***, you will see that many were quite prophetic. They predicted that people would die in this country because of the bureaucracy. And they were correct. They said this in the summer of 2001, ***sadly***, I tell you, to deaf ears, and sometimes nothing happened for the worst of reasons [19].

Использование маркеров воздействия в речи адвоката способствует усилению, подчеркиванию его уверенности в сообщаемом относительно бюрократизма и откровенных промахов в работе государственных служащих (… what ***actually*** happened was a perfect example of bureaucratic in-fighting and outright blunders), пророческих высказываний должностных лиц, несумевших предотвратить теракт 9/11(… ***in fact***, you will see that many were quite prophetic),а также выражению отношения адвоката к содержанию высказывания (They said this in the summer of 2001, ***sadly***, I tell you, to deaf ears…).

Таким образом, метадискурсивные маркеры в англоязычном судебном дискурсе способствуют реализации категории убеждения, облегчению процесса интерпретации высказываний, маркируя смену темы, контраст, обобщение, отношение говорящего к пропозиции высказывания, направляя слушающих к наиболее релевантной информации. Для языка юридического дискурса как особой формы взаимодействия его участников характерно использование клише, технических терминов, сложных синтаксических структур. При этом юристам в своих выступлениях во время судебных заседаниях необходимо использовать экспрессивные языковые средства воздействия на аудиторию, что обусловлено эффективностью убеждения в ходе судебного процесса. Таким образом, исследование судебного дискурса в контексте использования языковых средств категории убеждения представляет особый интерес как для лингвистов, так и для юристов.

В результате проведенного анализа фактического материала с целью выявления, изучения и описания языковых средств категории убеждения было установлено, что наиболее частотными языковыми средствами, оказывающими эмоциональное воздействие на сознание участников судебного процесса, являются интерактивные метадискурсивные маркеры, употребление которых способствует усилению, подчеркиванию уверенности говорящего в пропозиции высказывания, достижению коммуникативной цели говорящих, облегчению процесса интерпретации высказываний, выразительности, правильности, эффективности изложения выдвигаемых тезисов во вступительной речи представителей защиты и обвинения.

Библиографический список

1. Адаменко Г.А. Коммуникативная стратегия убеждения и особенности ее реализации в политическом дискурсе. *Вестник МГЛУ.* 2013; Выпуск 5 (665): 9 – 18.
2. Вартанова К.Ю., Соколовская Н.А. Особенности функционирования метакоммуникативных операторов в англоязычном педагогическом дискурсе. *Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования:* материалы II Международной научно-практической конференции. Пятигорск, ПГУ, 2019; Ч. I: 115 – 120.
3. Петкова С. Реализация прагматического потенциала вводных метакоммуникативных единиц в контексте публичного диалога. *Болгарская русистика*. 2012; Т. 2: 5 – 13.
4. Heikki E.S. *Mattila. Comparative legal linguistics*. 2nd ed. England: Ashgate Publishing Limited, 2006.
5. Shiryaeva T.A., Gelyaeva A.I., Alikaev R.S., Huchinaeva D.D., Toguzaeva M.R. A theory-driven framework for the study of language in business. *X Linguae*. 2018; № 11(1): 82 – 90.
6. Supardi. Language power in courtroom: the use of persuasive features in opening statement. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2016; 6 (1): 70 – 78.
7. Dafouz E. Thepragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics*. 2008; № 40 (1): 95 – 113.
8. Hyland K. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second language Writing*. 2004; № 3 (2): 133 – 151.
9. Mardani T. Metadiscourse Markers: A Contrastive Study of Translated and Non-Translated Persuasive Texts. *Journal of language and translation.* 2017; Vol. 7, № 2: 73 – 79.
10. Schiffrin D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
11. Cohen E. Discourse Markers: *Cotextand Context Sensitivity*. Lambert Academic Publishing, 2012.
12. Fraser B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*. 1999; № 31: 931 – 952.
13. Гарамян А.В. Лексико-грамматические особенности текста трудового договора в английском языке. *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2020; № 13: 171 – 176.
14. Крапивкина О.А. Агональность как прототипический признак судебных дискурсивных практик. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Лингвистика. 2018; Т. 15, № 4: 15 – 20.
15. Попова Е.В. Природа судебного дискурса. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2016, № 6 (194): 24 – 29.
16. Зайцева М.А. Судебный дискурс: речевые стратегии и тактики, языковые средства выражения конфликта. *Первый независимый научный вестник*. 2016; № 6: 74 – 78.
17. Николаева Н.Н., Шишкина Е.Н. Реализация стратегий и тактик убеждения в современном англоязычном научно-популярном дискурсе. *Гуманитарный вестник.* 2016; № 1 (39): 1 – 19.
18. *Transcript of the Opening Statement of U.S. Attorney Robert Spencer in the Moussaoui Trial*. Available at: https://famous-trials.com/moussaoui/1829-spencerstatement
19. *Transcript of the Opening Statement of Defense Attorney Edward MacMahon in the Moussaoui Trial*. Available at: https://famous-trials.com/moussaoui/1826-macmahonstatement

References

1. Adamenko G.A. Kommunikativnaya strategiya ubezhdeniya i osobennosti ee realizacii v politicheskom diskurse. *Vestnik MGLU*. 2013; Vypusk 5 (665): 9 – 18.
2. Vartanova K.Yu., Sokolovskaya N.A. Osobennosti funkcionirovaniya metakommunikativnyh operatorov v angloyazychnom pedagogicheskom diskurse. *Yazyk i kul'tura v `epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pyatigorsk, PGU, 2019; Ch. I: 115 – 120.
3. Petkova S. Realizaciya pragmaticheskogo potenciala vvodnyh metakommunikativnyh edinic v kontekste publichnogo dialoga. *Bolgarskaya rusistika*. 2012; T. 2: 5 – 13.
4. Heikki E.S. *Mattila. Comparative legal linguistics*. 2nd ed. England: Ashgate Publishing Limited, 2006.
5. Shiryaeva T.A., Gelyaeva A.I., Alikaev R.S., Huchinaeva D.D., Toguzaeva M.R. A theory-driven framework for the study of language in business. *X Linguae*. 2018; № 11(1): 82 – 90.
6. Supardi. Language power in courtroom: the use of persuasive features in opening statement. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2016; 6 (1): 70 – 78.
7. Dafouz E. Thepragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics*. 2008; № 40 (1): 95 – 113.
8. Hyland K. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second language Writing*. 2004; № 3 (2): 133 – 151.
9. Mardani T. Metadiscourse Markers: A Contrastive Study of Translated and Non-Translated Persuasive Texts. *Journal of language and translation.* 2017; Vol. 7, № 2: 73 – 79.
10. Schiffrin D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
11. Cohen E. Discourse Markers: *Cotextand Context Sensitivity*. Lambert Academic Publishing, 2012.
12. Fraser B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*. 1999; № 31: 931 – 952.
13. Garamyan A.V. Leksiko-grammaticheskie osobennosti teksta trudovogo dogovora v anglijskom yazyke. *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2020; № 13: 171 – 176.
14. Krapivkina O.A. Agonal'nost' kak prototipicheskij priznak sudebnyh diskursivnyh praktik. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Lingvistika. 2018; T. 15, № 4: 15 – 20.
15. Popova E.V. Priroda sudebnogo diskursa. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016, № 6 (194): 24 – 29.
16. Zajceva M.A. Sudebnyj diskurs: rechevye strategii i taktiki, yazykovye sredstva vyrazheniya konflikta. *Pervyj nezavisimyj nauchnyj vestnik*. 2016; № 6: 74 – 78.
17. Nikolaeva N.N., Shishkina E.N. Realizaciya strategij i taktik ubezhdeniya v sovremennom angloyazychnom nauchno-populyarnom diskurse. *Gumanitarnyj vestnik*. 2016; № 1 (39): 1 – 19.
18. *Transcript of the Opening Statement of U.S. Attorney Robert Spencer in the Moussaoui Trial*. Available at: https://famous-trials.com/moussaoui/1829-spencerstatement
19. *Transcript of the Opening Statement of Defense Attorney Edward MacMahon in the Moussaoui Trial*. Available at: https://famous-trials.com/moussaoui/1826-macmahonstatement

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 81’13 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00833

Kharitonova I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Cand. of Sciences (Philology), Professor, Senior Lecturer, Head of Department of Romance Languages n.a. V.G. Gak, Institute of Foreign Languages, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: iv.kharitonova@mpgu.su*
Gurskaya L.N., *postgraduate, Department of Romance Languages n.a. V.G. Gak, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ludmila.gurskaya@mail.ru*

SYNONYMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT NOMINATED EMOTION ‘LOVE’ (BASED ON THE MATERIAL OF FRENCH). The scientific article is dedicated to the study of phraseological synonymy of the French language. Particular attention is paid to the problem of identity of the meaning of phraseological units with the component of the nominated emotion ‘love’. To describe the structure of the meaning of phraseological units, special terminology is used, which includes concepts such as seme, archiseme, classeme, ideogram. The review of the scientific concepts reflected in the article on the issues studied makes it possible to clarify the concept of “phraseological synonymy”, to highlight the criteria of synonymy in the field of phraseology, to identify the features of the semantic organization of phraseological synonyms, to systematize the corpus of phraseological units of the French language with a component of the nominated emotion “love”, to highlight formal, semantic and stylistic classification criteria. The study of phraseological units with a component of the nominate ‘love’ made it possible to determine four synonymous series of phraseological units based on the generality of the ideogram, to single out integral and differential elements of the meaning of phraseological units, to establish the role of the components of the nominates of the emotion ‘love’ in the formation of a phraseological sememe.

Key words: **paradigmatic relations, phraseological units, phraseological synonymy, criteria for synonymy, phraseological nominative units, group of synonyms, archiseme, sema, classeme, sememe, semantic component, synonymous group, phraseological unit, intensification of the action, intensifier, seme of intensity and a scale of intensity of parameters, synchronicity, asynchrony, ideogram, phraseosemantic series.**

И.В Харитонова*, д-р филос. наук, канд. филол. наук, доц., зав. каф. романских языков имени В.Г. Гака, Институт иностранных языков, Московский государственный педагогический институт, E-mail: iv.kharitonova@mpgu.su*
Л.Н. Гурская, *аспирант, Московский государственный педагогический университет, E-mail: ludmila.gurskaya@mail.ru*

СИНОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ – НОМИНАТОМ ЭМОЦИИ ‘ЛЮБОВЬ’ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Научная статья посвящена изучению фразеологической синонимии французского языка. Особое внимание уделяется проблеме тождества значения фразеологических единиц с компонентом – номинатом эмоции ’любовь’. Для описания структуры значения фразеологических единиц используется специальная терминология, в состав которой включаются такие понятия, как сема, архисема, классема, идеограмма. Обзор отраженных в работе научных концепций по изученным вопросам позволил уточнить понятие «фразеологическая синонимия», выделить критерии синонимии в области фразеологии, выявить особенности семантической организации фразеологических синонимов, систематизировать корпус фразеологических единиц французского языка с компонентом – номинатом эмоции ‘любовь’, выделить формальные, семантические и стилистические критерии классификации. Изучение ФЕ с компонентом – номинатом ‘любовь’ позволило определить четыре синонимических ряда ФЕ на основе общности идеограммы, выделить интегральные и дифференциальные элементы значения ФЕ, установить роль компонентов – номинатов эмоции ‘любовь’ в формировании фразеологической семемы.

Ключевые слова: **парадигматические отношения, синонимичная парадигма, фразеологическая синонимия, критерии синонимии, корпус фразеологических номинативных единиц, группа синонимов, архисема, сема, классема, семема, семантический компонент, синонимическая группа, фразеологическая единица, интенсификация действия субъекта, интенсификатор, сема интенсивности, шкала интенсивности, синхронность, асинхронность, инаковость, тождественность, идеограмма, фразеосемантические ряды.**

Статья посвящена изучению фразеологической синонимии французского языка. Особое внимание уделяется проблеме синонимии фразеологических единиц (далее ФЕ) с компонентами – номинатами эмоций на примере категориально-понятийной группы ‘любовь’.

Актуальность данного исследования определяется тем, что современная фразеологическая наука, несмотря на преимущественно междисциплинарный характер исследований, продолжает систематизировать элементы фразеологического состава различных языков как на уровне формы, так и на уровне содержания. ФЕ французского языка, которые содержат в своем составе компоненты номинаты эмоций, до настоящего времени не были объектом систематизации на парадигматическом уровне.

Научная новизна исследовательской работы заключается в том, что:

1) впервые проводится комплексное изучение ФЕ французского языка, которые содержат в своем составе компоненты – номинаты эмоций, и устанавливаются системные синонимические связи между ними;

2) для разъяснения языкового материала был сформирован адекватный объекту исследования понятийный аппарат: введены такие термины, как компонент – номинат эмоции, фразеологическая синонимическая группа (далее ФСГ).

Объектом настоящего исследования выступает корпус фразеологических единиц французского языка с компонентом – номинатом эмоции.

Предметом исследования являются структурно-семантические и стилистические особенности фразеологической синонимии французского языка с компонентом – номинатом эмоции..

Целью настоящей статьи является изучение структурных и семантических особенностей фразеологической синонимии с компонентами – номинатами эмоций ‘любовь’.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить ряд *задач*:

– рассмотреть существующие научные классификации, относящиеся к проблеме исследования;
– уточнить содержание понятия «фразеологическая синонимия»;
– провести отбор и систематизацию фразеологического материала.

Экспериментальная часть исследования была реализована на *материале* французских фразеологических единиц с компонентом – номинатом эмоции (всего 327 ФЕ) [1; 2; 3].

Теоретическая значимость осуществленной систематизации ФЕ с компонентом – номинатом эмоции заключается в том, что она позволяет изучить их содержательной стороны и выявить типичные фразообразовательные схемы во фразеологической синонимии французского языка.

Фразеологическая синонимия как научная проблема. Фразеологическая синонимия в лингвистике изучалась на материале разных языков. Так, российский языковед В.И. Жуков, исследовавший фразеологическую систему русского языка, под фразеологической синонимией понимает фразеологические единицы (далее ФЕ), которые обладают следующими интегральными свойствами:

– максимально сходным значением;
– сопоставимостью с одной и той же частью речи;
– лексико-фразеологическая сочетаемость;

и отличительными признаками:

– разница в оттенках значений;
– разница в стилистической окраске [4, с. 159 – 166].

Дифференциальные оттенки значения ФЕ определяются следующими параметрами:

– парадигматическая и синтагматическая активность/пассивность ФЕ;
– степень морфологической изменяемости/неизменяемости ФЕ;
– своеобразие семного состава ФЕ;
– ёмкость и многомерность внутренней формы ФЕ.

Фразеолог обращает внимание на то, что чем полнее набор параметров, которые характеризуют ту или иную ФЕ, тем глубже и разнообразнее отношения ФЕ на парадигматическом и синтагматическом уровнях [4, с. 159 – 166].

ФЕ, которые вступают в синонимические отношения, имеют различную степень синонимичности. ФЕ, имеющие совпадение по значению и способные свободно замещаться, обладают самой высокой степенью синонимичности [5, с. 53 – 64].

Различные формальные, семантические и стилистические характеристики синонимичных ФЕ (далее – ФЕС) позволяют исследователям проводить их классификации в зависимости от этих признаков.

Используя формально-структурный критерий систематизации ФЕС на материале русского языка, В.И. Жуков выделяет следующие виды фразеологиче-

ских синонимов: *одноструктурные, сходноструктурные и разноструктурные* [4, с. 178].

Одноструктурные фразеологические синонимы имеют одинаковую схему построения. ФЕ, в которых грамматически опорный компонент выражен одной и той же частью речи (глаголом, именем существительным, прилагательным, наречием), а все остальные располагаются в разной последовательности, называются *сходноструктурными* фразеологическими синонимами. *Разноструктурным* фразеологическим синонимам характерно неодинаковое расположение входящих в состав компонентов [4, с. 178 – 180].

Опираясь на семантический признак, В.И. Жуков различает также группы фразеологических синонимов, объединенные общим значением.

Используя семантико-стилистический критерий, на материале английского языка А.В. Кунин выделяет три типа фразеологических синонимов:

– *идеографические,* которые отличаются оттенками значений. Они характеризуются наличием дифференциальных сем при одинаковой или различной образности при совпадении архисем;

– *стилистические,* которые обозначают одно и то же понятие, но различаются стилистической принадлежностью;

– *стилистико-идеографические,* которые представляют как семантические, так и стилистические различия [6, с. 127 – 129].

Рассматривая вопросы фразеологии на материале итальянского языка, Т.З. Черданцева синонимами называет ФЕ, обозначающие одни и те же явления объективной действительности, которые различаются в стилистическом и в семантическом плане [7, с. 117]. Автор классифицирует фразеологические синонимы по структурно-морфологическому принципу *одновершинности – многовершинности*, а также в зависимости от опорного слова ФЕ [7, с. 79]. *Одновершинные ФЕ* состоят из одного знаменательного и одного или нескольких служебных слов**,** обладают значением, не совпадающим со значением отдельных лексем, и входят в состав фразеологического сочетания. Автор подразделяет ФЕС на именные и глагольные. *Именные одновершинные ФЕ* отличаются тем, что они включают в состав имя и одно или несколько служебных слов. Они возникают на основе моделей аналитических эквивалентов слов и свободных сочетаний. *Глагольные одновершинные ФЕ* состоят из глагола и одного или нескольких служебных слов.

Многовершинными фразеолог называет ФЕ, которые состоят из двух и более знаменательных слов. Автор выделяет также глагольные и именные многовершинные ФЕ. *Глагольные ФЕ* – это сложные языковые знаки, опорным элементом которых является глагол в инфинитиве. В предложении они являются дополнительным или основным сказуемым. Важно, что, если слово принадлежит к основному словарному фонду и за ним стоит какая-то символика, оно может образовывать ФЕ со всеми глаголами, способными употребляться с такими словами. А это: в свою очередь является основой для образования тождественных ФЕ. *Именные ФЕ* – это сочетания имени существительного с прилагательным или двух существительных, образуемых при помощи предлога. Такие ФЕ всегда обозначают понятие, даже если называют лицо или предмет [7, с. 100].

Т.З. Черданцева обращает внимание на то, что главным во фразеологических синонимах является сема, отражающая сущность (внутреннее содержание) и функцию. Опорное слово ФЕ оказывает влияние на семантику ФЕ и формирует классему – один из важных элементов смысла. Но опорное слово может заменяться синонимом, при этом смысл ФЕ может остаться неизменным, например, sciogliere (= tagliare) un nodo gordiano – *разрубить гордиев узе* [7, с. 120].

Автор подчеркивает, что замена компонентов не может производиться произвольно, она допускается теоретически, но практически только в том случае, если существует в узусе [7, с. 121].

На материале французского языка фразеологическая синонимия изучалась А.Г. Назаряном. Ученый отмечал, что французский язык обладает весьма развитой фразеологической синонимией, которая проявляется в наличии наряду с интегральным значением у некоторой совокупности ФЕ значения дифференциального. Фразеологические синонимы, таким образом, обладают не только общими (структурными и семантическими), но и индивидуальными признаками, в частности смысловыми и стилистическими оттенками, которые позволяют объединять ФЕС в *синонимические ряды*, например, синонимичный ряд с общим значением ‘*быть смелым*’: avoir de l’estomac = n’avoir pas froid aux yeux = avoir du sang dans les veines.

Данные ФЕ объединяются *архисемой*, но каждая из них имеет дифференциальную сему. Так, первый синоним содержит дополнительную сему «дерзость», а второй – сему *‘наглость’*, третий – ‘*решимость’* [8, с. 232].

Между разноструктурными синонимами, различающиеся по лексическому и грамматическому составу существует наименее тесная смысловая связь, например, être sur la paille = tirer le diable par la queue *‘vivre dans la misère’*.

Фразеологические синонимы, различающиеся по лексическому составу, но обладающие аналогичной синтаксической структурой, имеют более тесную смысловую связь, например, jouer un tour à qn = faire une farce à qn *‘tromper qqn pour obtenir ce que l’on souhaite ou pour se moquer de lui*’ [8, с. 233].

Многие французские ФЕ образуют ФСР (фразеосемантические ряды), включающие большое количество синонимов, например, ‘*умереть*’: s’en aller, quitter le monde, rendre l’esprit, aller au patres, plier bagage, passer l’âme à gauche, casser sa pipe, tourner de l’œil ; ‘*убежать*’: prendre la clé des champs; montrer les talons; prendre ses jambes à son cou; mettre les bouts» [8, с. 233].

Особенностью французской синонимии по сравнению с русской и английской является более быстрое стирание различительных признаков между синонимами. Словосочетания во французском языке менее устойчивы в связи с тем, что прилагательные и глаголы более свободно вступают в синтаксические отношения с существительным, которое не связано с их основным значением [8, с. 233].

Рассмотрение теоретических положений, касающихся фразеологической синонимии и основанных на материале ФЕ различных языков, позволяет сделать вывод о том, что синонимия свойственна ФЕ, которые в семантическом и функциональном отношениях сближаются со словом (см. примеры выше). Фразеологические синонимы имеют максимально схожее значение, лексико-фразеологическая сочетаемость частично совпадает или одинаковая; они могут отличаться оттенками значения, стилистической окраской, составом своих компонентов.

Фразеологи ставили задачу классификации ФЕС: В.П. Жуков рассматривал ФЕС как принадлежащие к разным *видам* и *группам*; А.В. Кунин выделял *типы* фразеологических синонимов; Т.З. Черданцева различала синонимы в зависимости от наличия в составе ФЕ той или иной грамматически опорной знаменательной части речи (в частности глагола или имени существительного) А.Г. Назарян рассматривал синонимы с точки зрения их структурного сходства или различия, а также семантической тождественности (*синонимические ряды)*. Таким образом, критериями систематизации выступали:

– синтагматический – тождественность структуры;

– семантический – тождественность описываемого фрагмента действительности;

– функциональный – тождественность узуса.

Методология исследования. Особенности синонимии ФЕ с компонентом – номинатом эмоции могут быть продемонстрированы при их классификации в соответствии с описанными выше критериями. Отбор фразеологического материала для выявления синонимических групп (ФСГ) опирался на признаки ФЕС, которые могут быть разделены на две категории по *сходству* и *различию*. Признаки, определяющие сходство ФЕС, характеризуют их внутренний контекст (структурное тождество, семантическое тождество) и внешний контекст (взаимозаменяемость, совпадение сочетаемости). Различительные свойства – это оттенки значения и стилевая принадлежность. Среди отобранных ФЕ представлены ФЕ со структурой словосочетания (ФЕСС) и ФЕ со структурой предложения (ФЕП).

Для проведения исследования потребовался специфический терминологический аппарат, позволяющий описать особенности семантической структуры ФЕ с точки зрения тождественности/инаковости. Поэтому были отобраны такие понятия, как идеограмма (термин Т.З. Черданцевой – «слово или словосочетание (нейтральный эквивалент), содержащее классему или основные семы ФЕ» [7, с. 67], архисема (тождественный компонент значения ФЕС) и дифференциальная сема (инаковый, индивидуальный, или отличительный компонент значения ФЕС).

Изначально весь фразеологический материал был структурирован в соответствии с семантикой ключевого компонента ФЕ – номината эмоции. Основным элементом корпуса ФЕ выступила компонентно-понятийная группа (КПГ) как совокупность единиц с идентичным номинатом эмоции ‘любовь’. Рассмотрены 91 ФЕ. Отмечено, что в синонимические отношения вступают только глагольные ФЕ.

На первом этапе эмпирического исследования использование подхода А.Г. Назаряна стало основанием для выделения нескольких синонимических рядов ФЕ с общей идеограммой. Были определены 4 синонимических ряда ФЕ, исходя из общности идеограммы (в соответствии с табл. 1). Данные синонимические ряды ФЕ позволяют описывать проявление эмоции ‘любовь’ с точки зрения субъекта (ряд 1), который её испытывает, и с точки зрения субъекта, который эту эмоцию вызывает (ряд 2). Кроме того, эмоция ‘любовь’ может быть представлена как взаимная (ряд 3). Противопоставление проявления эмоции ‘любовь’ как нацеленной на один объект и как имеющей множество объектов прослеживается, соответственно, в рядах 1 и 4.

На втором этапе эмпирического исследования ФЕС имела место систематизация ФЕС, принадлежащих к КПГ ‘любовь’, по соотнесенности компонента номината эмоции с действительностью.

Так, в достаточно обширном первом ряду ФЕС, представленном глагольными ФЕ, эмоция *‘любовь’* номинируется как:

– сущность (компоненты: amour *nm*, affection *nf*, sympathie *nf*, attirance *nf,* adoration *nf*, attachement *nm*);

– действие/процесс/состояние (компоненты: aimer *vi/vt*, adorer *vt*);

– признак состояния (компоненты: passionné *adj*, amoureux (-se) *adj*).

Во втором ряду глагольных ФЕС эмоция *‘любовь’* номинируется только как сущность (affection *nf*, sympathie *nf*, attirance *nf,* admiration *nf,* affection *nf*, passion *nf*).

В третьем ряду ФЕС, также включающем глагольные ФЕ, компонент – номинат эмоции ‘любовь’ в одном случае номинируется как действие/процесс (s’adorer à bouche perdue, faire (filer) le parfait amour), а в другом – как сущность (couronner qn d’amour).

В четвёртом ряду глагольных ФЕС сема ‘*любовь’* номинируется как:

Таблица 1

№	Идеограмма	ФЕС
1.	«испытывать любовь к кому-либо»	être féru d'amour, être/tomber amoureux de qn, aimer d'amour, s'épandre d'amour pour qn, faire le parfait amour, prendre qn en affection, prendre qn en sympathie, tomber en amour, porter un amour, éprouver une attirance irrésistible pour qn, éprouver de l'affection, avoir une véritable adoration pour qn, être en adoration devant qn, adorer qn comme une idole, subir une attraction de qn, avoir de l'attachement pour qn, être passionné de qn, avoir la folie de qn, faire (filer) le parfait amour, être amoureux comme un coq, être amoureuse comme une chatte, être amoureux comme un roi, aimer qn comme ses boyaux
2.	«вызывать чью-либо любовь»	forcer (faire) l'admiration de qn, attirer l'estime (l'affection) de qn, éveiller la sympathie de qn, être l'admiration de qn, gagner l'affection de qn, inspirer une grande passion à qn, exercer une attirance sur qn
3.	«испытывать взаимную любовь»	s'adorer à bouche perdue, couronner qn d'amour
4.	«любить кого-либо без разбора»	aimer une chèvre coiffée, être amoureux des onze cents vierges

– действие/процесс/состояние (компонент aimer *vi/vt)*;

– признак действия/процесса/состояния (компонент amoureux (-se) *adj*).

На основе полученных данных можно отметить следующее:

1) все представленные ФЕС обозначают действие/процесс/состояние (классема, идеограммы);

2) в составе ФЕС эмоция 'любовь' может номинироваться субстантивными, глагольными и адъективными компонентами (семема идеограммы);

3) классема идеограммы представлена в виде компонента, номинирующего эмоцию 'любовь', или в виде глагольных компонентов, не имеющих в своем значении семы *'любовь'*;

4) в случае, если классема идеограммы представлена глагольными компонентами, не имеющими в своем значении семы *'любовь'*, данная сема реализуется при помощи именного (номинативного или адъективного) компонента.

Таким образом, значение глагольного компонента может демонстрировать полное тождество идеограмме, если оно включает граммему и семему, может включать только граммему и тем самым частично представлять идеограмму.

На ***третьем этапе*** в основу систематизации ФЕС был положен ***структурный, или синтагматический критерий тождественности***. Определены три группы ФЕС внутри каждого синонимического ряда: *одноструктурные, сходноструктурные, разноструктурные ФЕС* (по классификации В.П. Жукова*)*.

В КПГ ФЕ с компонентом – номинатом эмоции 'любовь' представлены *одноструктурные* ФЕС:

être féru d'amour = aimer d'amour = s'épendre d'amour – '*полюбить кого-либо', 'страстно влюбиться';*

prendre qn en affection = prendre qn en sympathie – '*почувствовать симпатию к кому-то'*.

К *сходноструктурным* следует отнести такие ФЕС, как:

tomber en amour = porter un amour – *'влюбиться, испытывать любовь';*

tomber en amour = s'épendre d'amour – '*полюбить кого-либо', 'страстно влюбиться';*

être l'admiration de = forcer l'admiration – '*быть предметом восхищения, вызывать восхищение'*.

Сходство структуры отмечено и у синонимичных ФЕП:

On revient toujours à ses premières amours = On tient à ses vieilles admirations – '*Старая любовь не ржавеет'*.

Разноструктурные синонимы представлены следующими ФЕ:

éprouver une attirance irrésistible pour qn = éprouver de l'affection – '*испытывать чувство любви к кому-либо';*

avoir une véritable adoration pour qn = adorer comme une idole – '*боготворить кого-то', 'почитать как божество';*

s'adorer à bouche perdue = aimer comme ses boyaux – '*любить друг друга без памяти', 'души не чаять';*

s'adorer à bouche perdue = faire (filer) le parfait amour – '*любить друг друга без памяти', 'нежно любить друг друга'*.

К разноструктурным синонимам следует отнести также такие пары ФЕП, как:

On revient toujours à ses premières amours/ On tient à ses vieilles admirations '*Старая любовь долго помнится'* = Vieilles amours et vieux tisons s'allument en toutes saisons '*Любить никогда не поздно'*.

Il n'y a point de l'amour de laides amours = L'amour est aveugle – '*Не по хорошему мил, а по милому хорош'*.

На четвертом этапе эмпирического исследования ФЕС имела место систематизация ФЕС ***по семантическому признаку*** – тождественности/инаковости описываемого ФЕ фрагмента действительности (в соответствии с концепцией А.В. Кунина и А.Г. Назаряна). Дифференциация исследуемых ФЕС прослеживается в их семеме. В этой связи структура значения ФЕС может быть представлена как сумма следующих элементов:

значение ФЕС = идеограмма (*граммема ('действие/процесс/состояние')* + семема (архисема 1*'любовь'*+ архисема 2+…+ архисема N+дифференциальная сема 1+ …+дифференциальная сема N).

Тождество всех ФЕС в отражении фрагмента действительности определяется:

1) обозначением одной эмоции, соотнесенной с семой 'любовь' в семантической структуре ФЕС;

2) обозначением эмоции как действия/процесса, что определяется соответствующими граммемами.

Наблюдение показывает, что основное различие в значении ФЕС, принадлежащих синонимическом ряду 1 «испытывать любовь к кому-либо», заключается в реализации ***семы интенсивности***.

Вопрос об интенсивности на материале процессуальных фразеологических единиц русского и французского языков рассматривается в научной литературе (см. работы И.Г. Беручашвили, И.В. Червенковой, Т.А. Цой, Т.В. Штатской, Л.А. Мизяевой, О.В. Давыдовой и др.). В настоящем исследовании мы придерживаемся философской трактовки семантической интенсивности как категории меры, представляющей собой диалектическое единство количественных и качественных свойств фрагмента действительности, обусловленное переходом суммы количественных свойств в новое качество. Для выявления семантической дифференциации ФЕС в отношении выражения категории интенсивности вводится понятие «силы» проявления эмоции 'любовь'. Шкала проявления интенсивности устанавливается на основе следующих параметров: «норма», «меньше нормы», «больше нормы», «максимум» (в соответствии с рис. 1).

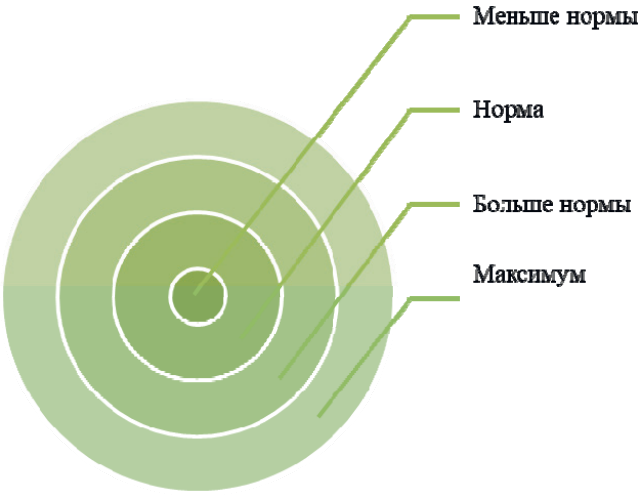


Рис. 1. Шкала интенсивности параметров

За норму принимается сила эмоции, номинированная во французском языке глаголом aimer *vi/vt* и существительным amour *nm* и прилагательным amoureux*(-se) adj*.

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «норма» входит в состав семемы ФЕС: porter un amour à qn, être passionné de qn, tomber en amour pour qn, être (tomber) amoureux de qn.

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «больше нормы» входит в состав семемы ФЕС: aimer d'amour, prendre qn en affection, éprouver de l'affection, avoir une véritable adoration pour qn, être en adoration devant qn, subir une attraction de qn, avoir de l'attachement pour qn, être amoureux comme un coq, être amoureuse comme une chatte, être amoureux comme un roi, aimer qn comme ses boyaux. Сема интенсивности с параметром «больше нормы» может быть обусловлена наличием в составе ФЕС следующих интенсификаторов, в состав значения которых она входит:

– субстантивных компонентов (affection *nf*, adoration *nf,* attraction *nf,* attachement *nm);*

– адъективного компонента véritable *adj*;

– компаративных элементов (…comme un coq, …comme une chatte, … comme un roi, …comme ses boyaux).

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «максимум» («всеобъемлющий характер» эмоции) входит в состав семемы ФЕС: être féru d'amour, faire le parfait amour pour qn, s'épandre d'amour pour qn, éprouver une attirance irrésistible pour qn, avoir la folie de qn, adorer qn comme une idole: faire (filer) le parfait amour. Интенсификаторами служат:

– глагольные компоненты (être féru, s'épandre);
– адъективные компоненты (parfait (-e) *adj*, irrésistible *adj*);
– субстантивный компонент (la folie *nf*);
– компаративный компонент (… comme une idole).

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «меньше нормы» представлена в семеме ФЕС prendre qn en sympathie.

Следует обратить внимание на то, что сема силы проявления эмоции в семемах ФЕС ряда 1 характеризует интенсивность эмоции 'любовь' *субъекта действия, направленного на объект*.

К разряду дифференциальных сем относится и сема *'пол (мужской/женский)'*, которая представлена в ФЕС être amoureux comme un coq, être amoureux comme un roi (сема *'мужской пол'*), être amoureuse comme une chatte (сема *'женский пол'*). Сема *'пол (мужской/женский)'* определяется закрепленным в ФЕС представлением о том, что женщина влюбляется как кошка, мужчина – как король или петух (вопрос о дифференциации в коннотации в данном исследовании не ставится).

В синонимическом ряду 2 «вызывать чью-либо любовь» дифференциация в отражении фрагмента действительности также определяется семой интенсивности. Однако если в синонимическом ряду 1 «испытывать любвь к кому-либо» эта сема характеризует *силу проявления эмоции* 'любовь' *у субъекта действия* (действия, обозначаемого ФЕ), то в ряду 2 – в первую очередь *силу, с которой субъект вызывает эмоцию* 'любовь' *у объекта действия*, а во вторую очередь – *силу проявления эмоции* 'любовь' *у объекта действия по отношению к субъекту*.

В этой связи в дифференциальной части семемы ФЕС сема интенсивности соотносится и с глаголом, и с субстантивным номинатом эмоции. Поэтому если в ряду 1 отмечено одно направление интенсификации, направленное на эмоцию (интенсификаторами при этом выступают либо глагольные, либо именные компоненты ФЕС), то в ряду 2 следует различать два направления интенсификации:

– интенсификация действия субъекта, вызывающего эмоцию объекта;
– интенсификация эмоции объекта, вызываемой действием субъекта.

Рассмотрим отдельно оба направления.

Интенсификация действия субъекта. В отношении ФЕС, входящих в группу 2, за норму принимаем силу действия, обозначаемого глагольным компонентом faire *vt*, поскольку в его значение входит сема *'воздействия субъекта на объект'*, в отличие, например, от глагола être *vi,* который предполагает *'пассивность субъекта'*.

Таким образом, дифференциальная сема интенсивности с параметром «норма» отмечена в семеме ФЕС faire l'admiration de qn, exercer une attirance sur qn, attirer l'affection de qn, éveiller la sympathie de qn.

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «больше нормы» представлена в семеме ФЕС: inspirer une grande passion à qn, forcer l'admiration de qn, gagner l'affection de qn.

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «меньше нормы» наблюдается в семеме ФЕС être l'admiration de qn.

Интенсификация эмоции объекта. Если за «норму» принимается сила эмоции, номинированной субстантивным компонентом attirance *nf*, то дифференциальная сема с параметром «норма» свойственна семеме ФЕС: exercer une attirance sur qn, faire l'admiration de qn, forcer l'admiration de qn, être l'admiration de qn.

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «больше нормы» представлена в семеме ФЕС: attirer l'affection de qn, gagner l'affection de qn.

Дифференциальная сема интенсивности с параметром «максимум» («близость к максимуму») характеризует семему ФЕ: inspirer une grande passion à qn.

Наличие двух направлений интенсификации объективно ставит вопрос о наличии закономерной связи между ними. Можно было бы предположить, что чем сильнее действие субъекта на объект, тем сильнее возникающая эмоция. Однако такой прямо пропорциональной зависимости не существует: закрепленное во фразеологическом составе языка и воспроизводимое представление о фрагменте действительности, связанным с возникновением эмоции любовь, такого рода связи не устанавливает.

Ряды 3 и 4 включают небольшое число глагольных ФЕС. В ряду 3 «испытывать взаимную любовь» (см. табл. 1) архисема 1 *'любовь'* представлена разными компонентами ФЕ: глагольным (s'adorer *vt*), субстантивным (amour *nm*), архисема 2 *'взаимность'* – взаимовозвратным глаголом (s'adorer *vt*) и переходным глаголом (couronner *vt*), который имеет свободную валентность для указания на объект ответной любви.

Диффернциальная часть семемы ФЕС данной группы определяется наличием сем *'синхронности'* и *'асинхронности'* в обозначении способа действия. Так, во ФЕ s'adorer à bouche perdue подразумевается синхронизация эмоции 'любовь' у двух субъектов. А во ФЕ couronner qn d'amour речь идет о последовательном возникновении ответной эмоции у субъекта по отношению к объекту.

В дифференциальной части семемы ФЕ s'adorer à bouche perdue отмечается наличие семы интенсивности с параметром «максимум» за счет метафорического отождествления силы, бесконечности эмоции со способом действия à bouche perdue.

В ряду 4 «любить кого-либо (женщин) без разбора» (см. табл. 1) архисема 1 *'любовь'* представлена разными компонентами ФЕ: глагольным (aimer *vt*), адъективным (amoureux (-se) *adj*), архисема 2 *'женщина'* связана с принадлежностью к женскому роду объектов, на которые направлена эмоция. Дифференциальные части семем ФЕС определяются особенностями метафорического отождествления *'неразборчивости'* с такими объектами эмоции 'любовь', как une chèvre coiffée и des onze cents vierges.

Анализ синонимических отношений, возникающих между фразеологическими единицами с компонентами – номинатами эмоции 'любовь', показывает наличие следующих закономерностей:

1) в синонимические отношения вступают глагольные устойчивые воспроизводимые сочетания слов с общим значением «любить»;

2) наибольше количество ФЕС имеют идеограмму «испытывать любовь к кому-либо» и «вызывать чью-либо любовь»;

3) интегральной частью значения ФЕС являются классема и архисема *'любовь'*, которая может быть представлена глагольными, субстантивными и адъективными компонентами;

4) одной из основных составляющих дифференциальной части значения ФЕС является сема интенсивности, которая может иметь параметры: «норма», «меньше нормы», «больше нормы» и «максимум», определяемые значениями глагольных, субстантивных, адъективных и компаративных компонентов;

5) образные ФЕС в качестве дифференциальной части значения имеют семы, указывающие на способ выражения эмоции при помощи метафорического отождествления с некоторыми фрагментами действительности.

Полученные результаты имеют большое значение для дальнейших исследований в области установления закономерностей формирования синонимических отношений между ФЕ французского языка с номинатами иных эмоций.

Библиографический список

1. Гак В.Г. *Новый большой французско-русский фразеологический словарь*. Москва, Русский язык, Медиа 2000.
2. *Словарь синонимов*. Available at: http://learnlanguagetools.com/laboratoire-crisco-consultation-du-dictionnaire/
3. *Словарь синонимов*. Available at: http://www.les-expressions.com
4. Жуков В.П. *Русская фразеология*, 1986.
5. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва, 1972.
6. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка:учеюное пособие для институтов и факультетов иностранных языков*. Москва: Высшая школа, Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996.
7. Черданцева Т.З. *Язык и его образы: Очерки по итальянской филологии*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
8. Назарян А.Г. *Фразеология французского языка*. Москва: Высшая школа, 1987.

References

1. Gak V.G. *Novyj bol'shoj francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, Russkij yazyk, Media 2000.
2. *Slovar' sinonimov*. Available at: http://learnlanguagetools.com/laboratoire-crisco-consultation-du-dictionnaire/
3. *Slovar' sinonimov*. Available at: http://www.les-expressions.com
4. Zhukov V.P. *Russkaya frazeologiya*, 1986.
5. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1972.
6. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka:ucheyunoe posobie dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov*. Moskva: Vysshaya shkola, Dubna: Izdatel'skij centr «Feniks», 1996.
7. Cherdanceva T.Z. *Yazyk i ego obrazy: Ocherki po ital'yanskoj filologii*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
8. Nazaryan A.G. *Frazeologiya francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.

Статья поступила в редакцию 31.07.20

УДК 82.01/09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00834

Myshyakova N.M., *Doctor of Arts, Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint-Petersburg), E-mail: natmih2004@mail.ru*

LITERARY WORK IN METAMORPHOLOGICAL ASPECT. In modern culture, hybrid forms are actively developing, combining elements of various arts. In this regard, it is relevant to study metamorphological interactions. The following main types of metamorphological interactions can be distinguished: 1) the acoustic and visual pictures of the world are manifested as sensory objectivity, reproduced by means of words; 2) metamorphological topics; 3) intensification of the initial syncretism; 4) literary work combining verbal and graphic elements as equal; 5) graphic image of the text acquires relative independence; 6) visual image of the text in conjunction with its polygraphic embodiment; 7) literature and illustration; 8) stylistic musicality as an increased suggestiveness of the verbal text.

Key words: **interaction of arts, literary work, intermediality, metamorphological analysis**

Н.М. Мышьякова, *д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*

ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В МЕТАМОРФОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В современной культуре активно развиваются гибридные формы, соединяющие элементы различных искусств. В этой связи изучение метаморфологических взаимодействий актуально. Можно выделить основные виды метаморфологических взаимодействий: 1) акустическая и визуальная картины мира явлены как чувственная предметность, воспроизводимая средствами слова; 2) метаморфологическая тематика; 3) интенсификация изначального синкретизма; 4) литературное произведение соединяет вербальные и графические элементы как равноправные; 5) графический образ текста приобретает относительную самостоятельность; 6) визуальный образ текста в соединении с его полиграфическим воплощением; 7) литература и иллюстрация; 8) стилевая музыкальность как повышенная суггестивность словесного текста.

Ключевые слова: **взаимодействие искусств, литературное произведение, интермедиальный анализ, метаморфологический анализ.**

Взаимодействие искусств относится к проблемам, которые постоянно оказываются в центре внимания. Актуальным предметом исследования становится и каждый из взаимодействующих элементов, и образовавшийся в процессе взаимодействия новый художественный синтез. Как правило, специалистов интересует доля *иного* в структуре *своего* текста. Музыканты пишут о лиричности, поэтичности, балладности, нарративности музыкальных произведений; литературоведы – о мелодичности, живописности, хореографичности, кинематографичности словесных произведений и т.п. Каждый художественный феномен анализируется как некий текст, который может быть рассмотрен с разных точек зрения – лингвистической, семиотической, коммуникативной и др. Современная культура, демонстративно игнорирующая границы искусств и создающая множество гибридных форм, увеличивает интерес к художественным взаимодействиям, морфологическим обменам и переводам.

Традиционно обладающая высоким и особым статусом внутри сообщества искусств, литература является наиболее универсальным ингредиентом художественного синтеза. Она не только продолжает предоставлять свои тексты другим искусствам, но и оказывается открытой для всевозможных внутренних трансформаций. Несмотря на огромное количество работ, открытыми остаются многие вопросы. В качестве наиболее проблемных можно выделить вопросы о статусе метаморфологического анализа, о возможности выработки универсального метаморфологического категориального аппарата, способного обеспечить исследования разного профиля (музыковедческие, искусствоведческие, литературоведческие и др.), о типах метаморфологических взаимодействий.

Во множестве исследований выделяются две основные тенденции.

Первая из них – утверждение онтологического синтеза различных художественных языков. Одно из наиболее обобщенных доказательств органического единства искусств – мысль о единстве культуры. Как пишут авторы одной из культурологических работ, «триадический цикл *синкрезис – анализ – синтез* выступает постоянным источником и механизмом культурно-эволюционного процесса» [1, с. 20]. Этот аргумент подтверждается и исторически. По словам А.Ф.Лосева, «древние вообще очень слабо расчленяют искусство и ремесло, а также искусство и умственную деятельность, науку или, как говорили греки, "мудрость"» [2, с. 326]. По мнению И.И. Иоффе, написавшего одну из первых в отечественной практике работу о синтезе искусств, «само деление искусства на замкнутые, обособленные области: литературу, живопись, музыку, скульптуру, архитектуру с ревниво оберегаемой спецификой – исторически сложившееся явление, а не свойство самих искусств» [3, с. XVI].

Исследование взаимодействия различных художественных форм представляется задачей, которая не может быть только «узкопрофессиональной», поскольку связана с «общими вопросами мировой культуры и имеет универсальное значение» [4, с. 14]. Еще в начале XX в. одной из важнейших задач культуры провозглашается синтез искусств как «естественный, непринуждённый переход с чистого языка одного искусства на язык другого» [5, с. 163]. Приобретя статус культурологической проблемы, синтез искусств породил множество работ разной направленности, доказывающих трансдискурсивность словесного произведения. Внутри литературоведческих исследований особым доказательством художественного синтеза оказывается сама природа словесного образа, его семантическая наполненность, «внутренняя форма» (А.А. Потебня), «произвольность знака» (В.В. Кожинов). Литературоведу свойства «непоколебимая исследовательская уверенность в том, что факты, подлежащие компетенции литературоведения, несут в себе некое несобственное, трансцендентное им, но тем не менее их конституирующее признаковое содержание» [6, с. 3]. «Следы» *иного* превращают любой текст в интертекст. Диалоговая концепция М.М. Бахтина, теория интертекстуальности Ю. Кристевой стали основой сформировавшейся в 80-ые годы XX в. теории интермедиальности. Исходя из нового понимания субъекта творчества, разработанного в трудах Р. Барта, М. Фуко, Ю. Кристевой, Ж. Делёза, Ж. Деррида, интермедиальность рассматривается как авторская стратегия современности. Теорию интермедиальности интересуют «разрывы» в тексте, некое маргинальное пространство, в котором происходят различного рода взаимодействия интра- и экстрахудожественных векторов. По мысли И.П. Смирнова, «художественное слово синкретически обращает ход дискурсивной специализации, делаясь интермедиальным джокером: оно имитирует и музыку, и живописную изобразительность, и театральный жест; более того, оно абсорбирует весь символический порядок, чем выявляется имагинативная природа такового» [7, с. 26].

Внутри этой научной тенденции важная роль принадлежит исследованиям феноменов перевода, который определяется Ю.М. Лотманом как «основной механизм сознания» [8, с. 58], и «обратного перевода», который, по словам А.В. Михайлова, является «главным методом истории культуры как науки» [9, с. 16]. Современный перевод целенаправленно формирует новый текст как гетерогенный, «полиглотичный», пользуясь выражением Ю.М. Лотмана. «Перевод никогда не ставит целью устранить различие. Напротив, он играет на нём», – замечает М. Бланшо [10, с. 184].

Вторая тенденция представлена работами, в которых выявляются различия искусств, автономность и неповторимость их языка. Давность такого рода традиции очевидна. Она явлена и в «специализациях» муз, и в профессионально ориентированных трактатах мастеров, воспевающих свое ремесло, и в знаменитой работе Лессинга, поставившего под сомнение «безграничность» художественных возможностей искусства, и во множестве последующих исследований. Эти же идеи питают и современную имагологию, занимающуюся идентификацией в пределах одного текста *своего* и *чужого/другого*. Но уже в самых ранних работах оказалась прочувствованной неопределимость, «невыразимость» художественной специфичности. В поисках точного слова пригодилось сравнение: «живопись – это поэзия, которую видят, а поэзия – это живопись, которую слышат», «несчастная музыка» – только «младшая сестра живописи», так как «умирает после своего рождения» (Леонардо да Винчи); «архитектура – это застывшая музыка» (Ф. Шеллинг). Именно в сравнениях обнаруживаются полихудожественные атрибуты искусств, которые в дальнейшем мотивируют их выбор в качестве образцового сравнения. Литература становится знаком нарративности, живопись – многокрасочности, музыка – «стройности и красоты», невыразимости сокровенного. Выбор того, с чем сравнивается то или иное искусство, работает на ту же потребность – выявить его видовое, «признаковое содержание». Но одновременно сравнение неизбежно выстраивает и парадигму похожести, обнаруживающую единство мира.

Таким образом, два вектора научных исследований выводят нас в особую зону поиска (ad marginem), в которой выявляются *различия и повторения*, формируется особый способ прочтения текста (любой природы) и особый набор категорий, необходимых для его осуществления. Этот особый способ предполагает изучение художественного произведения в аспекте его формальной отделённости от других видов искусства и, одновременно, в аспекте их органичной связанности. Такой анализ обозначается как интертекстуальный, интермедиальный или метаморфологический.

В основе интертекстуального анализа лежит бартовское понимание текста: «Каждый текст является интертекстом <…> интертекстуальность <…> представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [11, с. 702]. Интертекстуальный анализ направлен на выявление интертекстовых фигур (аллюзий, цитат, аппликаций и др.) и, несмотря на огромную распространённость, остается проблематичным, поскольку, по словам М.Л. Гаспарова, «не решён исходный вопрос: где кончается интертекст и начинается случайное совпадение» [12, с. 3].

Интермедиальность, исходя из работ О. Ханзен-Лёве, может быть понята как цитирование текстов, взятых из другого вида искусства [13]. Благодаря анализу такой системы цитирования можно прояснить морфологические взаимодействия в культуре определённого периода. Предметом интермедиального анализа становятся не только собственно «слова», но и другие элементы художественной формы («медиа») – звук, цвет, объём и др., а также виды не-художественного дискурса.

Понятие «метаморфологический» (греч. *за, через, между* и *форма*) акцентирует такие качества текста, которые выходят за «границы» данного вида искусства, не соответствуют его видовой природе, «превышают» его возможности. Понятие морфологии, понимаемое в широком смысле как учение о формах, закрепилось в основном в лингвистике. Тем не менее известно несколько примеров использования этого термина в эстетике и теории искусства [14], а в филологии достаточно вспомнить классическую работу В.Я. Проппа «Морфология сказки». Метаморфологический анализ обращает внимание на формально явленные элементы художественной структуры и поиски того, что в семиотике обозначается как семиозис – на исследование процессов интерпретации знаков и порождения значений. Метаморфологическими категориями традиционно становятся те самые отобранные характеристики, которые максимально фиксируют «признаковое содержание» определённой художественной формы: лиризм, поэтичность, эпичность, живописность, мелодичность, музыкальность и т.п. Будучи универсальными, эти определения уместны в разных специализированных дискурсах, однако в каждом из них они будут иметь разные *означаемые*. Лиризм песни, пейзажа, стихотворения идентифицируется на разных художественных материалах.

Метаморфологический анализ во многом опирается на семиотические исследования Ф. де Соссюра, Ч. Пирса, Р. Барта, А. Греймаса, московско-тартуской школы и др. Традиционным материалом для метаморфологического анализа литературы являются зримость слова и его акустический образ. Литературное произведение предстает диалогом различных знаковых систем – визуальной, акустической, театральной, хореографической, кинематографической и др. Предметом метаморфологического исследования являются и литературные произведения, которые сохраняют свою видовую принадлежность, и те, в которых очевидно (буквально – видно) присутствие иных художественных языков.

Визуальная сторона литературного произведения предстает в нескольких ипостасях. Прежде всего это «обыкновенные» литературные произведения, в которых видимая картина мира предстает в качестве объекта, и слово «напрягается», пользуясь выражением А.Ф. Лосева, для ее воспроизведения. Вербализация видимого позволяет создать *картину* мира в ее буквальном, неметафорическом смысле – пространственных объемах, перспективе, материалах, ландшафтах, красках и т.п. Лексическое богатство, мастерство изображения обычно и получают определение *живописности* словесного текста. Предметом исследования в данном случае оказывается метаморфологические амбиции слова, верящего в свои «безграничные» возможности. Внутри собственного словесного материала вербальная культура вырабатывает богатейший инструментарий для воспроизведения «культуры зрения» и стадий ее формирования. Исследования созданной в литературных произведениях визуальной картины мира тесно взаимодействуют с гуманитарной географией, визуальной антропологией, этнолингвистикой, мифологией, т.е. закономерно приобретают междисциплинарный характер.

Оставаясь в границах собственного языкового материала, литература контактирует и с морфологически оформленными пространственными видами искусства. Во-первых, это тематическое обращение к фигуре художника, его биографии и творчеству – от классических примеров биографических романов до «тотального экфрасиса» Дж. Хеллера в романе «Вообрази себе картину», когда «фигуры визуальные перетекают в фигуры нарративные, фигуры риторические – в фигуры персонажей» [15]. Во-вторых, это использование предметов пространственных искусств в качестве сравнения. Например, в работе А.И. Белецкого [16] приводятся примеры архитектурного, пластического, живописного портретов литературных персонажей в системе их характерологии.

Иной тип вербально-визуальных взаимодействий представляет собой словесный текст в пространстве книги. «Графическая урегулированность», по словам Ю.М. Лотмана, является значимой характеристикой словесного произведения, а «последовательное введение и нарушение некоторой графической упорядоченности становится средством художественной выразительности» [17, с. 70]. Объем пустого пространства листа, нумерация и пропуски строк, расположение текста на странице и многие другие визуальные компоненты словесного текста очевидно характеризуют авторскую вербально-графическую стратегию, позволяющую визуально усилить художественное воздействие, буквально – *про-яснить*. С точки зрения Ю.М. Лотмана, можно выделить «графику ритмико-синтаксической интонации (пробелы, расположение стихов) и графику лексической интонации (шрифты)» [17, с. 72].

Особое значение для словесно-графической организации текста имеет система пунктуации. Синтаксис как сообщение рассматривается в работе В. Россмана «Техника пунктуации» [18, с. 68 – 76]. Пунктуационный облик текста в статье понимается как философский метод, который маркирует периоды и специфику интеллектуального труда: многоточие определяется как «заключительный аккорд» классицизма, постмодернизм – это тотальное «закавычивание» текста и др. На теорию литературы, полагает исследователь, оказывают значительное влияние философия деконструкции Ж. Деррида и теория М.М. Бахтина о «замещенной прямой речи».

Внутри авторских стратегий предметом метаморфологической рефлексии являются и тексты с включенными самим автором графическими вставками, особо распространенные в литературе для детей и ставшие широко популярными в литературе XX в., например, в произведениях К. Воннегута. Гетерогенные тексты, их «метажанровый» характер, как считает Фр. Джеймисон, являются «подделкой или имитацией наррации» и объясняются «невозможностью реализма», невозможностью «живой культуры, которая бы говорила некоей обобщенной публике об общем опыте» [19].

Особо яркую страницу метаморфологических сращений демонстрируют фигурные стихи и визуальная поэзия. Литературное произведение становится воспринимаемым только визуально, слово теряет свою семантическую силу. По словам М.Л. Гаспарова, это свидетельствует «о сдвигающемся месте поэзии среди других искусств. В начале своего существования, в фольклоре, она существовала слитно с песней и тем самым была близка музыке. В наше время она живет на книжных страницах, воспринимается зрением и тем самым близка графике» [20, с. 29]. Шутка Ж. Кокто о литературном произведении как об алфавите, в беспорядке разбросанном по странице, обыгрывает именно визуальный облик словесного текста, иронизируя над факультативностью его смысла. Погружаясь в визуально воспринимаемое пространство, становясь частью графического узора или «архитектурной композиции», как называют видеомы А. Вознесенского, слово превращается из *означаемого* в *означающее*, в котором актуализируется его чувственно воспринимаемая сторона. Появление инфографики, графических романов, виммельбухов, оставляющих из вербальных элементов только название, книг с «элементами дополненной реальности», романов в смайликах, организующих страницу в виде экрана телефона в режиме смс-сообщений, а словесный текст подающих в стилистике и орфографии Интернета, активизирует междисциплинарные связи литературоведения с семиотикой, когнитивной лингвистикой, теорией коммуникации и др.

Все большее распространение визуально ориентированной литературы находится не только в русле всеобщей визуализации, но и говорит о стремлении литературы, с одной стороны, мимикрировать, выживая в современной культуре, а с другой стороны – противостоять растущему потоку информации, желании его урегулировать, свести к «краткому содержанию», аннотациям, «ключевым словам», «эмодзи» и пр. Естественно, что видовая природа моментально воспринимаемой картинки обеспечивает ей лидерство.

Полиграфическая жизнь вербального текста включает слово в контекст пространственной парадигмы, становящейся отдельным, самостоятельным уровнем структуры. Все, что связано с работой не автора, а редакторов и издателей, Ж. Женетт определяет как «аллографический паратекст» в отличие от «автографического паратекста», созданного самим писателем [21, с. 37]. Вопреки бытующему мнению теоретиков книги о том, что филолог концептуально отрешен от полиграфической стороны литературного произведения и сосредоточен исключительно на его словесной специфике, область вербально-визуальных исследований становится все более актуальной. Разнообразие полиграфических решений стимулирует изучение интеграции вербального и иконического уровней структуры. Современная филология оперирует понятиями «облик-тело текста» [22], «немиметическое зрение» [23], формирует «офтальмологическую» поэтику литературы [24] и т.п.

Особым разделом в изучении метаморфологических связей литературы является детская книга. Литература для детей в своей устной ипостаси как детская *книга* не всегда является предметом изучения в области детской литературы. Однако именно детская книга являет собой особый семиотический феномен, демонстрирующий искомое содружество различных знаковых систем. Практически все элементы детской книги являют собой отдельную наррацию (шрифтовую, иллюстративную, композиционно-страничную, вербальную) и, одновременно, активно устремлены друг к другу. Более того, весь визуальный ряд, формат, объем, вес, материал книги вступают в соотношение с голосовым бытованием книги для еще не читающего ребенка и приобретают дополнительные акустические характеристики: артикуляцию, интонацию, тембр, темп, ритм. Детская книга, читаемая «про себя», как показывают ответы детей, хранит акустическую, тактильную контекстную память, превращая книгу в эпицентр художественного, биографического, психологического пространства. Современная аудиокнига тоже вписывается в эту парадигму метаморфологического анализа.

Исследование акустического бытования литературы также имеет долгую и плодотворную историю. Метаморфологический анализ акустической стороны литературного текста основывается на работах Б.В. Асафьева, Н.Д. Арутюновой, Б.М. Эйхенбаума, И.И. Иоффе, Т.Н. Ливановой, И.И. Земцовского, В.А. Ва-

синой-Гроссман, Е.В. Назайкинского, Р.О. Якобсона, И.Г. Дройзена, Т.В. Адорно, К. Дальхауза, Э. Ганслика и др. В системе невербальных коммуникаций звук является наиболее значимым. Он понимается как изначально синкретический феномен, принадлежащий природе и одновременно культуре. Уникальность звукового кода культуры обнаруживается в самом типе воздействия музыки на человека. По словам А.Ф. Лосева, музыкальный образ «не мыслится как готовый, но образ, который впервые тут только ещё порождается, происходит. Это как раз именно первоисток, корень, рождающее лоно всякой художественной образности» [25, с. 214]. Кроме того, звук обладает функцией «вербального» текста», уподобляется «осмысленным звукам человеческой речи» [26, с. 11], является «инструментом знакового поведения» [26, с. 10].

Метаморфологическая связь литературы с изобразительными искусствами, как было отмечено, проявляется в визуально-графической форме фигурных стихов и визуальной поэзии, в погружении словесного произведения в пространство книги, в соотношении текста с иллюстрациями, в монтажном включении в текст графических элементов.

Взаимодействие литературы с музыкой складывается иначе. Актуализация в письменной форме слова памяти о своем устном прошлом аналогична использованию визуального облика графемы. Звучание (звукопись) и графический облик литературного произведения (расположение и пропуски строк) не являются в «чистом» виде метаморфологическим взаимодействием литературы с другими видами искусства, это, скорее, реализация, интенсификация вербальным текстом своего изначального синкрезиса. Другие формы контакта литературы и музыки демонстрируют переход литературного и музыкального произведения в другой вид искусства – синтетический (музыкальный театр, авторская песня и т.п.) или расширение границ собственного языка литературы, неисчерпаемость видовых «средств подражания природе», говоря словами Аристотеля.

В типологии контактов слова и звука, слова и музыки выделяются две группы исследований. Первая из них – постижение объективно существующей акустической картины мира, открытие мира «звучащего и молчащего» [27]. В этом случае слово использует свою исконную «устность», оперирует звукоподражательными эффектами, исторически сложившейся семантикой звуков. «Инвентаризируемые» звуковые ландшафты создают и исторический, этнокультурный образ, и обнаруживают природно-культурную целостность мира. В этом типе взаимодействий так же, как в вербализации визуальной картины мира, литература проявляет неисчерпаемость собственных ресурсов. Второй вектор исследований – метаморфологическое взаимодействие литературы и музыки как видов искусства. Произведения о музыкантах, их сочинениях, особенностях художественного процесса, естественно, наполняют литературный текст музыкальной лексикой, профессиональной музыкальной терминологией. Исследование того, как это делается, какими функциями наделены различные «музыкальные» темы, вполне укладывается в рамки литературоведения. Иногда в качестве интермедиальных, метаморфологических исследований предпринимаются исследования композиционной изоморфности словесного и музыкального текстов. Поиск структурного соответствия, обнаружение в литературном произведении аналогов музыкальной формы (формы рондо, сонатно-симфонического цикла и др.) многочисленны, но малоубедительны. Наиболее плодотворно выявление стилевого подобия литературного произведения музыкальному.

Как метаморфологическая категория, *музыкальность* применяется к литературным произведениям, которые сопоставимы с музыкальной силой своей выразительности, своего эмоционального воздействия. Еще по давнему определению Э. По [28], это достигается «тотальным эффектом», «суггестией» поэтического текста, собирательными усилиями ритма, интонации (как правило, «меланхолической»), множественными повторами ключевых слов. Совокупностью лексических, синтаксических, композиционных, ритмических средств словесное произведение создает некую эмоционально-психологическую атмосферу текста, подобную атмосфере театрального спектакля. Музыка взаимодействует с литературой образом своей музыкальной «предметности», пользуясь выражением А.Ф. Лосева, но язык, которым работает литература, не выходит за рамки своей словесной природы [29].

Итак, можно отметить несколько типов метаморфологического взаимодействия литературы с изобразительными искусствами и музыкой, в которых усматриваются интраморфологические и экстраморфологические тенденции.

В сфере интраморфологических взаимодействий, в которых литература не покидает своих видовых границ, можно отметить три группы контактов:

1. Акустическая и визуальная картины мира явлены как «неизбежная» объектная среда, чувственно воспринимаемая предметность, воспроизводимая средствами слова (с различной степенью живописности или/и акустического наполнения).
2. Метаморфологическая тематика (личность художника/музыканта, его биография, творчество, художественное восприятие произведений).
3. Интенсификация изначального синкретизма (слово – звук – изображение). В словесном тексте актуализируется его звуковая сторона или/и графический образ текста (звукопись; пропуски и нумерация строк в «Евгении Онегине» и т.п.).

В сфере экстраморфологических взаимодействий, предполагающих контакты различаемых, разных видов искусства, можно выделить пять видов:

1. Литературное произведение соединяет вербальные и графические элементы, выполняющие функцию указующего знака, как равноправные (детская книга, «Маленький принц», романы К. Воннегута и др.).
2. Графический образ текста приобретает относительную самостоятельность и превалирует над его словесной формой; текст становится, прежде всего, визуально воспринимаемым (фигурные стихи, визуальная поэзия).
3. Литературное произведение в пространстве книги (визуальный образ текста в соединении с его полиграфическим воплощением; различные виды книг).
4. Литература и иллюстрация.
5. Стилевая музыкальность как повышенная суггестивность словесного текста, формирующая образ «невыразимости» изоморфными музыке приемами звуковой повторности, ритмичности, интонационности и т.п.

Отдельно можно отметить традиционные метаморфологические трансформации, при которых литературный текст становится элементом иного вида искусства (музыкальный романс, авторская песня и др.).

Библиографический список

1. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. *Культура как система*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
2. Лосев А.Ф. *История античной эстетики (ранняя классика)*. Москва: Высшая школа,1963.
3. Иоффе И.И. *Синтетическая история искусств*. Ленинград: ОГИЗ-ИЗОГИЗ, 1933.
4. Толстой В.П. XX век: Итоги и кануны. *Художественные модели мироздания: XX век*: в 2 кн. Москва, 1999; Кн. 2: 5 – 21.
5. Лурье А. На распутье: Культура и музыка. *Стрелец*. 1922; Кн. 3.
6. Смирнов И.П. *На пути к теории литературы*. Амстердам, 1987.
7. Смирнов И.П. *Видеоряд*. Санкт-Петербург: Петрополис, 2009.
8. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
9. Михайлов А.В. *Обратный перевод*. Москва: Языки русской культуры, 2000.
10. Бланшо М. О переводе. *Иностранная литература*. 1997; № 12.
11. Barthes R. Texte. *Encyclopedia universalis*. 1973; Vol. 15: 78. Цит. по: *Семиотика: Антология*. Составитель Ю.С. Степанов. Москва: Академический Проект: Деловая книга, 2001.
12. Гаспаров М.Л. Литературный интертекст и языковой интертекст. *Известия РАН*. Серия литературы и языка. 2002; Т. 61, № 4.
13. Hansen-Löve A. Intermedialität und Intertextualität Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst – am Beispiel der russischen Moderne. *Wiener Slawistischer Almanach*; Sbd. 11. Wien, 1983.
14. Munro Th. The Morphology af Art as a Branch of Aesthetics. *Journal of Aesthetics and Art Criticism'*. 1954; Vol. XII; Тиандер К. Морфология романа. *Вопросы теории и психологии творчества*. 1909; Т. 2, Выпуск 1.
15. Зенкин С. Новые фигуры. *Новое литературное обозрение*. 2002; № 57. Available at: http://www.magazines.russ.ru/nlo/2002/57
16. Белецкий А.И. *В мастерской художника слова*. Москва: Высшая школа, 1989.
17. Лотман Ю.М. *Анализ поэтического текста*. Ленинград: Просвещение, 1972.
18. Россман В. Техника пунктуации. *Вопросы философии*. 2003; № 4.
19. Джеймисон Фр. Историзм в «Сиянии»: культурологический анализ шедевра Стэнли Кубрика. *Искусство кино*. 1995; № 7. Available at: https://kinoart.ru/texts/istorizm-v-siyanii-kulturologicheskiy-analiz-shedevra-stenli-kubrika
20. Гаспаров М.Л. *Русский стих начала XX века в комментариях*. Москва: Университет книжный дом, 2004.
21. Genette, Gerard. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Цит по: Колотов А.А. Паратекстуальный подход в современном литературоведении. *Филология и лингвистика: современные тренды и перспективы исследования»:* сборник материалов I Международной заочной научно-практической конференции. Краснодар, 2011.
22. Семьян Т.Ф. Исторические этапы визуализации прозаического текста: от монолитности к дискретности. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2007; № 8 (80).
23. Ямпольский М. *О близком (Очерки немиметического зрения)*. Москва: Новое литературное обозрение, 2001.
24. Колотаев В. *Под покровом взгляда: Офтальмологическая поэтика кино и литературы*. Москва: Аграф, 2003.
25. Лосев А.Ф. *Диалектика художественной формы*. Москва: Издание А.Ф. Лосева,1927.

26. Толстая С.М. Звуковой код традиционной народной культуры. *Мир звучащий и молчащий: Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян*. Москва, 1999.
27. *Мир звучащий и молчащий*. Под редакцией С.М. Толстой. Москва: Индрик, 1999.
28. По Э. Философия творчества. *По Э.А. Стихотворения. Новеллы. Повесть о приключениях Артура Гордона Пима. Эссе*. Москва: АСТ, 2003.
29. Мышьякова Н.М. *Литература и музыка в русской культуре XIX века*. Оренбург: ОГПУ, 2002.

References

1. Pelipenko A.A., Yakovenko I.G. *Kul'tura kak sistema*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
2. Losev A.F. *Istoriya antichnoj `estetiki (rannyaya klassika)*. Moskva: Vysshaya shkola,1963.
3. Ioffe I.I. *Sinteticheskaya istoriya iskusstv*. Leningrad: OGIZ-IZOGIZ, 1933.
4. Tolstoj V.P. HH vek: Itogi i kanuny. *Hudozhestvennye modeli mirozdaniya: HH vek*: v 2 kn. Moskva, 1999; Kn. 2: 5 – 21.
5. Lur'e A. Na rasput'e: Kul'tura i muzyka. *Strelec*. 1922; Kn. 3.
6. Smirnov I.P. *Na puti k teorii literatury*. Amsterdam, 1987.
7. Smirnov I.P. *Videoryad*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 2009.
8. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
9. Mihajlov A.V. *Obratnyj perevod*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000.
10. Blansho M. O perevode. *Inostrannaya literatura*. 1997; № 12.
11. Barthes R. Texte. *Encyclopedia universalis*. 1973; Vol. 15: 78. Cit. po: *Semiotika: Antologiya*. Sostavitel' Yu.S. Stepanov. Moskva: Akademicheskij Proekt: Delovaya kniga, 2001.
12. Gasparov M.L. Literaturnyj intertekst i yazykovoj intertekst. *Izvestiya RAN.* Seriya literatury i yazyka. 2002; T. 61, № 4.
13. Hansen-Löve A. Intermedialität und Intertextualität Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst – am Beispiel der russischen Moderne. *Wiener Slawistischer Almanach*; Sbd. 11. Wien, 1983.
14. Munro Th. The Morphology af Art as a Branch of Aesthetics. *Journal of Aesthetics and Art Criticism'*. 1954; Vol. XII; Tiander K. Morfologiya romana. *Voprosy teorii i psihologii tvorchestva*. 1909; T. 2, Vypusk 1.
15. Zenkin S. Novye figury. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2002; № 57. Available at: http://www.magazines.russ.ru/nlo/2002/57
16. Beleckij A.I. *V masterskoj hudozhnika slova*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
17. Lotman Yu.M. *Analiz po`eticheskogo teksta*. Leningrad: Prosveschenie, 1972.
18. Rossman V. Tehnika punktuacii. *Voprosy filosofii*. 2003; № 4.
19. Dzhejmison Fr. Istorizm v «Siyanii»: kul'turologicheskij analiz shedevra St`enli Kubrika. *Iskusstvo kino*. 1995; № 7. Available at: https://kinoart.ru/texts/istorizm-v-siyanii-kulturologicheskiy-analiz-shedevra-stenli-kubrika
20. Gasparov M.L. *Russkij stih nachala XX veka v kommentariyah*. Moskva: Universitet knizhnyj dom, 2004.
21. Genette, Gerard. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Cit po: Kolotov A.A. Paratekstual'nyj podhod v sovremennom literaturovedenii. *Filologiya i lingvistika: sovremennye trendy i perspektivy issledovaniya»:* sbornik materialov I Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar, 2011.
22. Sem'yan T.F. Istoricheskie `etapy vizualizacii prozaicheskogo teksta: ot monolitnosti k diskretnosti. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 8 (80).
23. Yampol'skij M. *O blizkom (Ocherki nemimeticheskogo zreniya)*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2001.
24. Kolotaev V. *Pod pokrovom vzglyada: Oftal'mologicheskaya po`etika kino i literatury.* Moskva: Agraf, 2003.
25. Losev A.F. *Dialektika hudozhestvennoj formy*. Moskva: Izdanie A.F. Loseva,1927.
26. Tolstaya S.M. Zvukovoj kod tradicionnoj narodnoj kul'tury. *Mir zvuchaschij i molchaschij: Semiotika zvuka i rechi v tradicionnoj kul'ture slavyan*. Moskva, 1999.
27. *Mir zvuchaschij i molchaschij*. Pod redakciej S.M. Tolstoj. Moskva: Indrik, 1999.
28. Po `E. Filosofiya tvorchestva. *Po `E.A. Stihotvoreniya. Novelly. Povest' o priklyucheniyah Artura Gordona Pima. `Esse*. Moskva: ACT, 2003.
29. Mysh'yakova N.M. *Literatura i muzyka v russkoj kul'ture XIX veka*. Orenburg: OGPU, 2002.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00835

Imanova N.N., *senior teacher, SOCAR – Baku Higher Oil School (Baku, Azerbaijan), E-mail: nurlana.imanova@bhos.edu.az*

APPLICATION OF FUNCTIONAL GRAMMAR AND THEORY OF SEMANTIC FIELD IN AZERBAIJANI LINGUISTICS. The purpose of the study is to determine the features of the functional grammar and semantic field of the modern Azerbaijani language. The article presents an extensive analysis of research on functional grammar and semantic field theory, one of the newest areas of modern Azerbaijani linguistics. The article also analyzes the work of linguists who have conducted a study of the semantic spheres of time and space in Azerbaijani linguistics. The scientific novelty of the research lies in the methodological foundations of the theory of functional grammar and theoretical concepts of the modern Azerbaijani language. The research shows that theories of functional grammar and semantics are widely used in the linguistics of Azerbaijan, and fundamental research has been written in this area, as well as textbooks and monographs.

Key words: **Azerbaijani linguistics, functional grammar, functional-semantic, time, space.**

Н.Н. Иманова*, ст. преп., SOCAR – Бакинская высшая школа нефти, г. Баку, E-mail: nurlana.imanova@bhos.edu.az*

ПРИМЕНЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ И ТЕОРИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Цель исследования – определить особенности функциональной грамматики и семантического поля современного азербайджанского языка. В статье представлен обширный анализ исследований по функциональной грамматике и теории семантического поля – одной из новейших областей современной азербайджанской лингвистики. В статье также анализируются работы лингвистов, которые провели исследование семантических сфер времени и пространства в азербайджанской лингвистике. Научная новизна исследования заключается в дальнейшей разработке методологических основ теории функциональной грамматики и теоретических концепций современного азербайджанского языка. В результате доказано, что теории функциональной грамматики и семантики широко используются в лингвистике Азербайджана, в этой области были написаны фундаментальные исследования, а также учебники и монографии.

Ключевые слова: **азербайджанская лингвистика, функциональная грамматика, функционально-семантический, время, пространство.**

Известно, что существуют разные виды грамматик: трансформационная, нормативная, академическая, универсальная, функциональная и так далее. Функциональная грамматика изучает функционально-семантические области языка. Эта теория грамматики охватывает принципы изучения обычных семантических групп слов в различных областях языка. Функциональная грамматика включает семантические области, такие как временность, модальность, аспект, определенность и неопределенность, количество и качество. Философская лингвистика и структурная лингвистика сыграли важную роль в развитии теории функциональной грамматики в истории языкознания. В связи с функциональной грамматикой в лингвистике используются термины семантической категории и функционально-семантического поля.

Мы подходим к языку как к общей системе, понимая, что в структуре языка существуют разные группы слов с различной семантикой. Например, имена цветов образуют отдельную систему, имена действий образуют самостоятельную группу. Такие группы слов выражаются в языке термином «семантическое поле». Группы слов, составляющие каждое семантическое поле, имеют свои функционально-семантические особенности. В языке существуют понятия микросемантического поля и макросемантического поля. Например, типы значения глагола создают отдельное семантическое поле, а грамматические типы глагола образуют совершенно другое семантическое поле. Понятие «функциональная грамматика» в современной лингвистике непосредственно затрагивалось в Пражской лингвистической школе в 1920-х и 1930-х годах. Темы этой концепции, относя-

щиеся к грамматике и синтаксису в целом, первоначально рассматривались на основе теории фактического членства предложения. Эта лингвистическая работа была ускорена с 1950-х годов, когда школа лингвистики находилась на более высокой стадии развития [1, с. 12].

В мировой лингвистике В. Матезиус, А. Мартин, Л. Щерба, Н.С. Трубецкой, Ю. Курилович, Р.О. Якобсон, О. Есперсен, И. Мешшанинов, А. Шахматов, Е. Бенвенист, Б. де Куртене и А.В. Бондарко разработали фундаментальные теоретические взгляды в этой области. В частности, теория функциональной грамматики Л.В. Бондарко, известного представителя Петербургской школы и автора более десятка монографий в этой области, привела к исследованиям в этой научной сфере азербайджанское языкознание. На основе этой теории термин «семантическое поле» был впервые введен в грамматику. Теория семантического поля связана с появлением функциональной грамматики. Потому что функциональная грамматика, в отличие от традиционной, предпочитает семантику, а не морфологические категории.

А.В. Бондарко рассматривает описание системы функционально-семантических полей как основной принцип функциональной грамматики. По его словам, функционально-семантическое поле является двусторонней (то есть с точки зрения содержания и формальности) языковой единицей и создает семантическую зону существующего языка с помощью грамматических (морфологических и синтаксических) средств взаимодействия с лексическими, лексико-грамматическими и словообразующими элементами [2, с. 40].

Книга «Функциональная грамматика азербайджанского языка: новые взгляды на морфологию и лексеметику», опубликованная в 2014 году Мехманом Мусаоглу и Гудратом Джафаровым, посвящена ряду актуальных вопросов морфологии азербайджанского языка. Эта книга объясняет понятие, основу и форму слова, понятия морфема, морф и алломорф, а значение и понятие слова отличаются друг от друга в соответствии с их концептуальными и семиотическими особенностями. Категории стиля, типа и формы глагола изучаются как с лексико-семантической, так и с грамматически-стилистической точек зрения, даются новые лингвистические классификации. В то же время лексико-семантическая система глагола изучается лексематически, и на конкретных примерах выделяются отдельные тематические группы глаголов в азербайджанском языке. В этой работе авторы прояснили сущность и основные аспекты концепции функциональной грамматики и функционально-семантического поля, проблемы и исследования функциональной грамматики в тюркологической лингвистике, концептуально-лингвистические перспективы функциональной грамматики азербайджанского языка [1, с. 10 – 24].

Мы хотим оценить исследования семантических сфер времени и пространства в азербайджанской лингвистике. Обратите внимание, что слова, означающие время и пространство, образуют отдельное семантическое поле. Время и пространство – это, прежде всего, философская концепция. В частности, термин «время» существует в философии, лингвистике, психологии и физике, он используется как пограничный термин для описания теоретических основ многих наук, т.е. понятие времени имеет особое значение в каждой из этих наук. Понятие пространства также является общим понятием в философии, истории, литературе, лингвистике, психологии и физике.

Невозможно представить человеческую жизнь без времени и пространства. Время – это концепция человеческого разума, которая начинается с моментов, секунд и превращается в часы, дни, месяцы, годы и столетия, когда мир движется к бесконечности. Неслучайно каждая минута очень ценна для жизни человека. Даже в древние времена люди изобрели устройства для измерения времени, его оценки и создали календари. По мнению азербайджанцев, время – это золото, а по-английски – выражение «*время – деньги*», выражение относится к одному и тому же подходу разных народов к пониманию времени. Это также отражение общего отношения человеческого разума ко времени. Концепция времени также зафиксирована в древнем художественном мышлении людей. Например, можно увидеть следы этого в пословицах азербайджанского народа, например, *не откладывайте на завтра работу* и т.д.

Выражение времени и пространства в языке дается по-разному. В лингвистике часто используются термины «объективное время» и «грамматическое время». В лингвистике время очень часто изучается как грамматическая категория. То есть в грамматике категория времени упоминается в глаголе. Однако способы выражения времени в языке очень широки. Таким образом, язык имеет лексико-семантическое, морфологическое и синтаксическое выражение времени. В некоторых фразеологических сочетаниях даже есть суждение о времени, т.е. как грамматическая категория время – понятие узкое и терминологическое. Обычно в лингвистической литературе слова, обозначающие время, выражаются термином временная лексика. Одной из областей, в которых изучается функциональная грамматика, является временность. Термин временность, появившийся в конце двадцатого века, происходит от латинского слова *tempus* – ‘время’.

Как в мировой лингвистике, так и в тюркологии тема времени всегда привлекала внимание, и этой теме были посвящены десятки диссертаций и монографий. В лингвистике большая часть исследований времени была сделана на материале грамматического времени. То есть в этих исследованиях *грамматическое* или *языковое* время означает времена глаголов.

В лингвистике различаются термины «объективное время» и «грамматическое время». Объективное время часто рассматривается с философской точки зрения. По словам профессора Булудхана Халилова, основные различия между объективным временем и грамматическим временем заключаются в следующем:

1. Объективное время не делится на части, оно не имеет ни начала, ни конца. Оно целое и полное. Грамматическое время делится на части: прошлое, будущее и настоящее. У этого есть начало и конец.

2. Объективное время универсально. Это время одинаково служит всем народам и нациям. Грамматическое время отличается. Таким образом, у каждого народа свое грамматическое время.

3. Объективное время не имеет средств выражения. Грамматическое время имеет грамматические средства выражения [3, с. 120].

В лингвистике в широком смысле средства выражения времени выражаются в очень продуктивных формах. В самом широком смысле слова время относится не только к глаголам, но и к существительным (*лето, зима, утро, вечер* и т.д.), наречиям (*тогда, сегодня, вчера* и т.д.), а также к некоторым фразеологизмам. Это может быть выражено во многих типах, а также в некоторых типах подчиненных составных предложений. Лексические суффиксы, которые содержатся во многих наречиях, прямо выражают значение времени. В языке понятие времени выражается больше в семантике существительных, глаголов, наречий, а также в неопределенных формах глагола, причастных формах. Также возможно выразить концепцию времени с помощью сложноподчиненных предложений: ‘Я приду, когда захочешь’. – *Nə zaman istəsəm, o zaman gələrəm* и так далее.

Профессор Ильхам Тахиров является одним из наиболее фундаментальных ученых в области теории функциональной грамматики в азербайджанском языке. Его докторская диссертация посвящена сравнительной темпоральной лексике в азербайджанском и английском языках. По словам профессора Ильхама Тахирова, который провел сравнительное исследование слов, выражающих время в азербайджанском и английском языках, время и человек давно стали темами в области философских проблем. Однако фактический материал, относящийся ко времени и разработанный философами, изначально разрабатывался и систематизировался в различных областях науки, включая физику, астрономию, археологию, историю, физиологию, психологию, экономику, социологию и так далее. Лингвистика занимает в этом плане особое место и особую роль по отношению к языку, на котором объективная реальность проецируется через мышление. Благодаря этой науке изучаются единицы, которые прямо или косвенно связаны со значением «время» в азербайджанском языке, хотя в разных языках мира их называют по-разному. В лингвистической литературе языковые единицы, связанные с временными отношениями реальности, объясняются на разных уровнях [4, с. 5 – 17].

Слова со временем и пространственным значением создают целое семантическое поле в языке. В частности, исследование функциональной грамматики показало, что слова с семантикой времени и пространства образуют большое семантическое поле. Теория семантического поля в лингвистике имеет дело с образованием и связью слов этого типа.

И. Тахиров пишет, что философия занимает особое место в изучении категории времени. Важность философии в изучении категории времени связана с тем, что время является общим. Проблема времени всегда привлекала внимание философов и до сих пор привлекает. До теории относительности существовала доктрина относительного времени, основанная Аристотелем и позднее разработанная Лейбницем. Проблема времени была прежде объектом изучения философских суждений, но позже, с появлением особых областей науки стала центром внимания натуралистов. Однако время все еще остается одной из главных проблем философии [3, с. 12 – 44].

По словам И. Тахирова, основные лексические единицы, представляющие временную лексику в лексико-семантической системе азербайджанского и английского языков, отличаются несколькими особенностями: 1. Основные временные лексические единицы входят в ядро поля, участвуя в организации семантической структуры лексической системы. 2. Наиболее семантическое сходство наблюдается со словами время и time, которые выступают в качестве названия поля в основных временных лексических единицах. 3. Основные временные лексические единицы характеризуются высокой частотой обработки, включаются в активную лексику языка. 4. Высокий уровень активности ключевых слов и их центральное положение в лексической системе обусловлены, прежде всего, их древностью и оригинальностью с точки зрения происхождения языковой системы или их полным освоением и адаптацией в литературном языке как производных слов [5, с. 38].

В азербайджанской лингвистике в монографии Майила Аскерова «Формы времени, наречие форм глаголов и функционально-семантические отношения между ними» также применены принципы функциональной грамматики на фоне сравнения неопределенных форм глаголов. М. Аскеров пишет, что с учетом различий между людьми (ближнего, далекого, прошлого или будущего) можно условно сказать, что объективное время состоит из прошедшего, настоящего и будущего времен. Обусловленность здесь связана с непрерывностью времени, его постоянной изменчивостью и непрерывным движением вперед. Для ясности мы можем сказать, что каждую секунду будущее время становится настоящим временем, а настоящее время – прошедшим. С точки зрения объективного времени эти строки написаны сейчас, то есть в настоящем времени. Но в тот момент, когда после слова «написано» делается полная остановка, время написания этой строки относится к предыдущему времени с точки зрения объективного времени,

то есть прошлого, потому что объективное время движется вперед без остановки [6, с. 10].

Одной из областей, в которой изучается функциональная грамматика, является семантическое поле пространства. Концепция пространства так же широка и универсальна, как и концепция времени. Если нет места, нет времени, они находятся в диалектических отношениях друг с другом. В истории мировой науки было сделано много открытий относительно понимания пространства и времени. Например, идея греческого философа Архимеда '*Дайте мне точку отсчета, и я переверну земной шар*' была связана с пониманием концепции пространства с физической точки зрения. Исаак Ньютон открыл закон всемирного тяготения, правильно понимая пространство.

В лингвистике существуют понятия локального пространства, относительного пространства и глобального пространства. В языке понятие пространства, как и понятие времени, может быть дано разными способами и средствами. В прошлом основные понятия человеческой мысли были более космогоническими. В сознании первобытного человека вселенная была создана Творцом. Следовательно, в мифологическом мышлении окружающий мир был представлен как Бог Земли, Бог Небес, Бог Воды и так далее. В древнетюркской мифологической мысли Бог Земли назывался Эрлик. В прошлом турок называли «голубыми турками», потому что в мифологической системе синие турки имели священное значение и были в положении Отца. В древней турецкой мифологии мир был создан путем объединения богов земли и неба. В мифологическом мышлении шумеров одной из самых ранних цивилизаций мира Ки считался '*Богом Земли*', а Ан – '*Богом Неба*'. Таким образом, космогонический мир, воспринятый в виде богов в ранней человеческой мысли, учел призму пространства.

Хотя пространство не считается отдельной лингвистической категорией в большинстве книг по лингвистике, термин «пространственные падежи» часто используется в книгах по азербайджанской грамматике. На самом деле пространство существует в лингвистике как грамматическая категория. В грамматике азербайджанского языка существительные в дательном, творительном и предложном падежах часто считаются пространственными, поскольку выражают семантику места: *yaylağa* – 'на плато', *kəndə* – 'в деревню', *şəhərə* – 'в город', *dağlara* – 'к горам', *həyətdə* – 'во дворе' и так далее. Пространство проявляется в семантике существительных и наречий. Существуют также способы выражения пространства на уровне фраз и предложений. Наречия, которые являются частью речи по отношению к действию, различаются между типами смысловых наречий, обозначающих пространство: *yuxarı* – 'вверх', *sağa* – 'направо', *irəli* – 'вперед' и так далее. Понятие пространства также может быть выражено в языке через словосочетания. Например, *kəndin kənarında* – 'на окраине села', *meşənin yaxınlığında* – 'рядом с лесом', *say sahilində* – 'на берегу реки', *dağın ortasında* – 'посреди горы' и так далее. Как видно, можно создать пространственную семантику с помощью описательных словосочетаний типа II и III.

Смысл пространства может быть выражен в языке через семантические суффиксы места и морфологически. Например, в азербайджанском языке суффиксы -стан (stan), -лаг (laq), -лыг (lıq4), -хана (xana) создают слова с пространственным значением: *dağlıq* – 'горный', *meşəlik* – 'лесной' и так далее.

Грамматические исследования по пространству в азербайджанской лингвистике рассматривают падежи существительных и лексико-семантические исследования. Известный азербайджанский лингвист Мухтар Гусейнзаде в своей книге «Современный азербайджанский язык», опубликованной в 1973 году, писал, что падежи существительных в азербайджанском языке делятся на две группы: 1. Грамматические падежи. 2. Пространственные и грамматические падежи. По словам ученого, дательный, творительный, предложный падежи, и пространственные, и грамматические, в основном считаются пространственными [7, с. 35].

В монографии Гудрата Джафарова «Лексико-семантическая система азербайджанского языка» представлена широкая классификация слов, обозначающих пространство в азербайджанском языке. Кроме того, функциональные учебники грамматики предоставляют подробную информацию об этом. Например, в книге «Функциональная грамматика азербайджанского языка» в соавторстве с Мехманом Мусаоглу и Гудратом Джафаровым дается семантический характер слов, обозначающих пространство под заголовком «Семантическая система географических названий» [1, с. 242 – 248]. Обратим внимание, что авторами используются двумерные, трехмерные и четырехмерные имена пространства.

По словам Г. Джафарова, можно выделить несколько классов географических названий: 1. Имена пространственных объектов. 2. Названия частей материальных объектов. 3. Аспекты имен. 4. Трехмерные пространства имен. Эти классы сильно различаются по характеру. Отношение имен пространственных объектов – это семантическое отношение имен отдельных сущностей. Взаимосвязь названий материальных объектов основана на противоположности семантем «центр» – «удаленный». Имена аспектов связаны с двумерным пространством. Имена, связанные с трехмерным пространством, не появляются поверх имен двумерного пространства, просто добавляя средства выражения одного измерения, но образуют новую тематическую группу [1, с. 243].

В лингвистике слова, обозначающие пространство, иногда называют локативными словами. Термин происходит от латинского слова locus – «место». Слово «местный», которое в настоящее время используется в нашем языке, происходит от того же корня. Если мы используем комплексный подход к понятию пространства в языке, пространство может быть для нас как относительным, так и конкретным, может быть выражено как морфологически (через суффиксы), так и лексико-семантически и синтаксически.

В азербайджанском языке понятие места может быть выражено на синтаксическом уровне через различные синтаксические конструкции. Это включает в себя словосочетания, простые и сложные предложения.

Г. Джафаров пишет, что количество трехмерных географических названий составляет не менее шести. Тот факт, что число этих имен превышает шесть, объясняется наличием синонимичных пар. Следует отметить, что термины, которые являются синонимами, не имеют одинакового семантического значения. Следовательно, термины, принадлежащие любому направлению, не могут вступать в семантические отношения со всеми терминами, принадлежащими противоположной стороне. Из трехмерных пространственных имен только правое и левое слова являются несложными [1, с. 248]. В целом понятие пространства в текстах может быть выражено лексическим, морфологическим и синтаксическим способами.

Таким образом, упомянутые и проанализированные работы еще раз доказывают, что в азербайджанской лингвистике достаточно исследований в области функциональной грамматики, и что лингвистические исследования проводятся в лингвистике Азербайджана на мировом уровне.

Библиографический список

1. Мусаоглу М.М., Джафаров Г.Х. *Функциональная грамматика азербайджанского языка*: в 2 т. Баку: Вяз, 2014; Т. 2.
2. Бондарко А.В. *Принципы функциональной грамматики и аспекты аспектов*. Ленинград: Наука, 1983.
3. Тахиров И.М. *Временная лексика*. Баку: Нурлан, 2008.
4. Халилов Б.А. *Глагол в азербайджанском языке*. Баку: Адилоглу, 2018.
5. Тахиров И.М. *Временная категория в азербайджанском и английском языках*. Баку: Нурлан, 2007.
6. Аскеров М.Б. *Формы времени, формы глаголов наречий и функционально-семантические отношения между ними*. Баку: Нурлан, 2002.
7. Гусейнзаде М.Х. *Современный азербайджанский язык.* Баку: Маариф, 1973.

References

1. Musaoglu M.M., Dzhafarov G.H. *Funkcional'naya grammatika azerbajdzhanskogo yazyka*: v 2 t. Baku: Vyaz, 2014; T. 2.
2. Bondarko A.V. *Principy funkcional'noj grammatiki i aspekty aspektov*. Leningrad: Nauka, 1983.
3. Tahirov I.M. *Vremennaya leksika*. Baku: Nurlan, 2008.
4. Halilov B.A. *Glagol v azerbajdzhanskom yazyke*. Baku: Adiloglu, 2018.
5. Tahirov I.M. *Vremennaya kategoriya v azerbajdzhanskom i anglijskom yazykah*. Baku: Nurlan, 2007.
6. Askerov M.B. *Formy vremeni, formy glagolov narechij i funkcional'no-semanticheskie otnosheniya mezhdu nimi*. Baku: Nurlan, 2002.
7. Gusejnzade M.H. *Sovremennyj azerbajdzhanskij yazyk.* Baku: Maarif, 1973.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00836

***Nurova G.T**., postgraduate, Department of Uzbek Philology, Samarkand State University (Samarkand, Republic of Uzbekistan), E-mail: l.kuchiev@inbox.ru*

SYNTACTIC PROCESSES IN MODERN ENGLISH (EXPANDING AND NARROWING SENTENCES). In the modern English grammar, until recently, there was no specific term for the process of expansion (compound or complex) or contraction (compression) of sentences; in some works, the term composite sentence was encountered (B. A. Ilish); in the manuals of the 20th and 21st centuries, a new one appears – multiple sentence. "It should be noted that British and American grammar books tend to interpret the term "clause" far more loosely: it is generally applied to simple sentences, when regarded in their structural aspect, and various gram-

matically arranged constituents of which sentences (simple or multiple) are composed, including noun and verb phrases and predicative constructions with verbals" (A New University Grammar, 2003). Sentences are divided by the number and type of relationships between predicative units. Traditionally, there are two types: parataxis and hypotaxis. In parataxis, parts of the extended sentence are coordinated; in parataxis, they are subordinated. This study focuses on both the extension and contraction of sentences. The material for this work is a few examples collected by random sampling from the works of classics of English literature, such as P. G. Wodehouse, Jerome K Jerome, W. Thackeray, F. Scott Fitzgerald (Selected prose) and modern writers as Stephen Fry (The stars' tennis balls), Louise Erdrich, Stephenie Meyer and others. The materials of such outstanding scientists as B. A. Ilish ("Structure of the English language", "Modern English"), Graddol D. ("the Future of English"), A. A. Ionina ("Global English"), V. V. Burlakov (" Theoretical grammar of the English language") and others are also used.

Key words: **structural core, compression, syntactic processes, predicativity, modality, recursiveness, syntactic units, sentence expansion, sentence narrowing.**

***Г.Т. Нурова**, соискатель, Самаркандский государственный университет, г. Самарканд, E-mail: I.kuchiev@inbox.ru*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (РАСШИРЕНИЕ И СУЖЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ)

В грамматике английского языка до совсем недавнего времени не было четкого определения для процесса расширения (compound or complex) или сужения (compression) предложений. В работах некоторых лингвистов, например Б.А. Ильиша, чьей специальностью была английская филология, встречался термин composite sentence; позже в пособиях рубежа 20 – 21 веков появляется более точное понятие – multiple sentence (A New University Grammar, 2003). Очевидно, традиционно слово sentence в грамматических источниках часто употребляется в значении "расширенного предложения" в противоположность слову clause – термину, под которым подразумевается "предикативная единица". Все предложения подразделяются по определённому количеству и типу отношений между предикатами. Традиционно принято выделять два типа: паратаксис и гипотаксис. При паратаксисе все части расширенного предложения находятся в состоянии устойчивой координации, при паратаксисе – субординации. Данное исследование акцентирует внимание как на расширении, так и сужении предложений. Материалом для настоящей работы послужили несколько примеров, собранных методом тщательной выборки из произведений как классиков английской литературы, например P.G. Wodehouse (Carry on, Jeeves), Jerome K. Jerome (Novels), W. Thackeray (Vanity fair), F. Scott Fitzgerald (Selected prose), так и современных писателей Stephen Fry (The stars' tennis balls), Louise Erdrich (LaRose), Stephenie Meyer (Twilight) и других. Также использованы материалы таких выдающихся ученых, как Б.А. Ильиш ("Строй английского языка", "Современный английский язык"), Graddol D. ("The Future of English"), А.А. Ионина ("Global English"), В.В. Бурлакова ("Теоретическая грамматика английского языка") и других, ссылки на которые даются в тексте.

Ключевые слова: **структурное ядро, компрессия, синтаксические процессы, предикативность, модальность, рекурсивность, синтаксические единицы, расширение предложений, сужение предложений.**

С незапамятных времен разрушения Вавилонской башни человечество занимается поиском общего, единого языка. Попыток такого рода было предпринято немало, можно привести в пример эсперанто, но ни одна не увенчалась успехом. Сегодня место синтетического языка занял английский, который активно используется в различных сферах деятельности.

В этой связи уместно привести цитату: «Среди всех аспектов культурного наследия признают самыми фундаментальными» [1, с. 8] именно речь. Филологи это связывают с тем, что, с одной стороны, речь выступает в качестве необходимого условия существования культуры, а с другой стороны – это внешнее проявление языка, что особенно актуально, когда английский язык стал повсеместным явлением.

В современном мире происходит активный процесс глобализации, и это способствует повсеместному использованию английского языка. Встречный процесс заключается в том, что увеличение территории, на которой распространен английский язык, заметно расширяет возможности глобализации.

Научно-исследовательским центром «Сколково» при содействии АСИ было проведено комплексное исследование, базой которого стал оригинальный проект «Форсайт Компетенций-2030». В настоящее время в сети Интернет в открытом доступе находятся результаты исследований, они систематизированы в Атласе новых профессий [2], где «мультикультурность, а также мультиязычность» являются основой, на базе которой формируются все остальные «надпрофессиональные» навыки и умения.

Сейчас сформировались две взаимно противоположные тенденции, безусловно влияющие на процесс его развития. С одной стороны, это необходимость сохранения классических норм языка для адекватного использования его при оформлении международных сделок и контрактов, с другой стороны, употребление его в качестве второго языка может привести не только к дроблению, но и к возникновению совершенно новых разновидностей. Таким образом, формируется следующая ситуация: значительно возрастает число людей, осваивающих английский, при этом сам язык утрачивает свою исконную целостность.

Стремительное, можно даже сказать галопирующее, продвижение английского языка еще более усилилось после распада СССР, так как при его существовании часть стран активно изучала русский язык. Это можно отнести к положительным моментам, связанным с распространением влияния англо-саксонской системы ценностей, но с точки зрения сохранности самого языка его будущее гораздо сложнее, что таит в себе проблемы для коренных носителей языка, и эти процессы еще ждут своих исследователей [3, с. 3]. Результатом этого становится его трансформация, в том числе происходят значительные подвижки в его нормах.

Процесс развития и функционирования языка стал целью научных работ таких лингвистов, как Р.А. Будагов, Е.Д. Поливанов, А. Сеше, Н. Трубецкой, А. Мартине, А.Т. Кривоносов, Н.С. Валгина, В.П. Кобков и ряда других.

Сформулированное предложение выступает как сконцентрированный вид донесения мысли, а она, в свою очередь, передает весь его смысл [4, с. 133].

В соответствии с теоретической базой определяется, что форма и смысл могут быть определены из устройства самого предложения, тем самым происходит разделение членов предложения по формальным и смысловым признакам. В качестве смысловых и/или содержательных признаков выступают предикативность и модальность.

Предикативность – ключевой смысловой признак, суть его заключена не во всем предложении, а только в его структурном ядре, которое носит название ядерного.

Предикативность – *выражение языковыми средствами отношения содержания высказываемого к действительности* [5, с. 115].

Особенностью здесь выступает то, что ядерная структура как таковая может подвергаться некой трансформации, то есть может иметь место как расширение, так и сужение. При этом механизм расширения может достигать определенного размера, непосредственно до полного предложения, в свою очередь, механизм сужения также имеет свои ограничения, он осуществляется до уровня ядерного.

Предложение носит название распространенное в том случае, если помимо ядерных элементов имеют место и другие его компоненты, в противном случае оно может быть отнесено к нераспространенным.

При этом следует обратить внимание на те ограничения, которые касаются состава предложения и, прежде всего, его ядерных структур, которые четко определены и конечны.

Еще одной особенностью, которую следует зафиксировать, является то, что любые ограничения с точки зрения применения грамматических правил отсутствуют, когда речь идёт о распространенной ядерной структуре. Исключением естественно является ситуация, когда теряется смысл из-за некорректного сочетания слов.

В частности, об отсутствии в принципе какого-либо предела говорится в ряде монографий, их авторы имеют ввиду длину предложений. Хотя она в конечном итоге должна быть конечной [6, с. 20].

Фактически авторы здесь рассматривают расширение ядерного предложения (ЯП) как четко очерченный синтаксический процесс, который ориентирован в первую очередь на их построение.

Особенностью здесь выступает свойство линейности ЯП, но этот процесс нас интересует значительно меньше, чем направленность распространения ядра.

Надо отдать должное тому, что существует ситуация, когда имеет место трансформация предложения нераспространенного в распространенное, это может быть связано с расширением пределов ядра. Однако существует ситуация, которая говорит о том, что имеются также возможность ограничиваться пределами ядра, то есть имеют место «внутренние» механизмы процесса.

При этом оба рассмотренных процесса могут иметь место как в элементах ядра, так и в его расширении.

Из этого можно сделать вывод о том, что синтаксические процессы (СП) подлежат рассмотрению в целом, особенно те, которые участвуют в построении предложения [7, с. 114].

Расширение, включение, развертывание, присоединение, усложнение, совмещение относится к основные видам СП [8, с. 214].

Перечисленные виды СП ориентированы в большинстве своем в области «ЯП и его расширения».

В том случае, если имеет место обратный механизм, то можно говорить о процессах сужения, свертывания, разъединения и т.д., по сути, они близки вышеприведенным.

Повторение элемента, встречающегося в предложении, можно отнести к простейшим видам расширения. Расширение основывается на фундаментальном свойстве грамматики языка – рекурсивности и заключается в добавлении к некоторой синтаксической единице других элементов того же синтаксического статуса и общей синтаксической связи в структуре предложения, в их нанизывании одного на другое. В табл. 1 приведены примеры.

Таблица 1

Примеры из художественных произведений

Выражение на английском языке	Название произведения
Well, well, well, what? – I said	Wodehouse P.G. Carry on, Jeeves. Moscow: Юпитер-Инте., 2006: 36
The old woman relaxed, leaning back to marvel as she watched them **eat and eat and eat**	Erdrich L. LaRose. Corsair, 2017: 197
It's **nothing, nothing**…only you see I've never really had a chance to drink anything	Fry S. The stars' tennis balls. Penguin Random House, UK, 2000: 201

Задача данного вида расширений сводится к формированию эмоционального эффекта у воспринимающего. При этом основной функционал здесь выливается в усиление, которое хочет подчеркнуть автор. Следует отметить, что элементы расширение могут относиться к различным частям речи. В табл. 2 приведены примеры, в которых имеет место различные параметры объединений.

Таблица 2

Выражение на английском языке	Название произведения
– объединение существительных и личных местоимений	
I and Anaesthesia walked into the darkness side by side.	Gaiman N. Neverwhere. Great Britain: BBC BOOKS 1996: 83
– объединение местоимений, числительных (порядковых) и прилагательных	
I felt a spasm of fear at his words, and the abrupt memory of his violent black glare **that first terrible day**…	Meyer S. Twilight. Atom, Great Britain, 2009: 152
– объединение глаголов разных синтагматических классов и разрядов	
I **restrained** my ambition, **wished** them all good-night, and **went** in and **shut** the door.	Jerome K. Jerome The Surprise of Mr Milberry and other novels. Санкт-Петербург: КАРО 2015: 28

Процесс расширения характеризуется как категориальной общностью членов предложения, так и общностью их синтаксических связей. При расширении сказуемого существуют своя специфика, в табл. 3 приводится соответствующий пример.

Таблица 3

Пример из художественных произведений

Выражение на английском языке	Название произведения
With one despairing shriek she **gave way, and sat down** on the dog.	Jerome K. Jerome Novels. Санкт-Петербург: КАРО, 2015: 57

Каждый иллюстративный пример фиксирует расширенное сказуемое, которое включает в себя не менее двух разнородных по своему классификационному типу единиц.

Теперь плавно перейдем к компрессии. Как отмечалось ранее, она представляет собой процесс, обратный расширению, и её суть сводится к повышению информативности [9, с. 112]. В табл. 4 приводится соответствующий пример.

Таблица 4

Пример из художественных произведений

Выражение на английском языке	Название произведения
It was immaterial to him whether the other children **were** older than himself or younger, stronger or weaker, whenever and wherever he found them he set to work to 'mind' them	Jerome K. Jerome Novels. Санкт-Петербург: КАРО, 2015: 59

Обычно здесь применяют более упрощенную конструкцию:

were older or younger	older or younger
Other children	Other children were
were stronger or weaker	stronger or weaker

Существуют определенная специфика и при компрессии, в частности глаголы, наделенные служебно-грамматической функцией, превалируют.

Компрессия в лице расширения имеет своего антипода, но при этом она возможна как дополняющее явление, то есть можно утверждать, что она входит в круг основных СП. Так, В.П. Кобков выделяет три способа компрессии текста без потери информации: *замещение, опущение, совмещение.* Пример замещения приведен в табл. 5.

Таблица 5

Пример из художественных произведений

Выражение на английском языке	Название произведения
The prisoners clog-danced and cheered and yodled and wrestled with **one another** in a sudden uprush of animal spirits. **They** even ran up the glass sides of the bowl…	Fitzgerald F. Scott. The diamond as big as the Ritz. Москва: Менеджер 1999: 103

Опущения обычно определяют следующих видов – в таблице 6 приводятся соответствующие примеры.

Неанафорическое опущение является исключительно стремлением к лаконичности. В наглядном виде совмещение представлено на рис. 1.

Суть схемы 1 сводится к тому, что простые предложения являются не структурно раздельными и последовательными, а будто бы накладываемые друг на друга.

Следует логический вывод: расширение или сужение предложения все еще остается не до конца изученной областью в теоретическом синтаксисе. Предложения с конструкциями, которые еще недавно считались осложняющи-

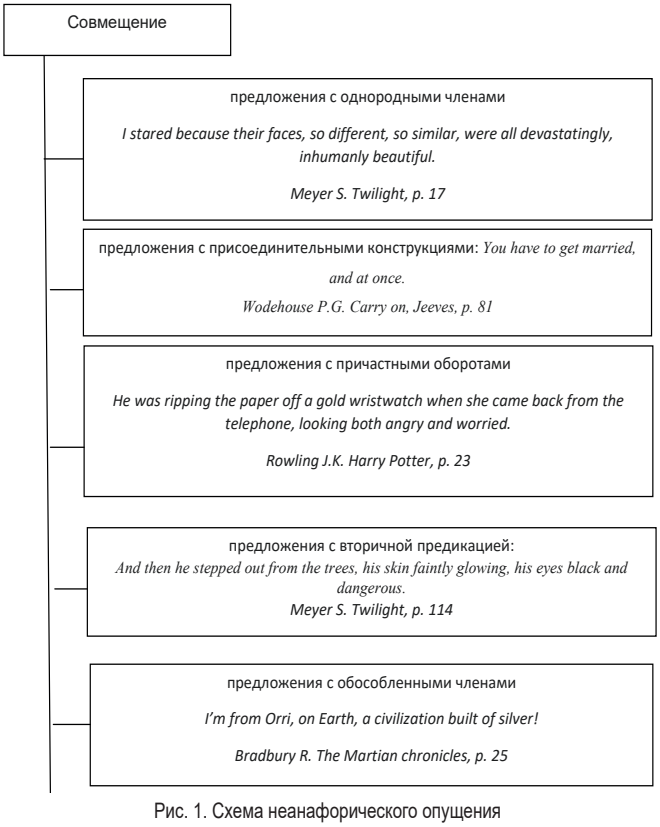


Рис. 1. Схема неанафорического опущения

Таблица 6

Примеры из художественных произведений

Выражение на английском языке	Название произведения
– *анафорическое*: опущение отрезков речи, которые были высказаныв ближайшем контексте:	
He is my grandfather. **Will be**, anyway. **Is. Was**	Pratchett T. Soul music. Great Britain: Corgi edition, 1995: 149
– неанафорическое: опущение слов, объясняемое историей языка:	
*“Excellent, – said Ned. – Friday morning, eleven (**of the**) ‘clock?”*	Fry St. The stars’ tennis balls. London: Arrow Books, 2000: 281
– опущение слов, определяемое формально-грамматическими законо-мерностями современного английского языка:	
*Mr Delft said…he said I was to go (**to my**) home. He’ll be angry…*	Fry St. The stars’ tennis balls. London: Arrow Books, 2000: 123
Polly was a slim girl of nineteen **(year old)**	Joyce J. The boarding house. Best British short stories. Moskwa: Эксмо, 2015: 243
– опущение слов, определяемое логико-семантическими закономерностями:	
Lowboy was **five foot ten** and weighed 130 pounds exactly	Wray J. In the tunnel. Granta, Italy, 2007: 340
She’d promised to be **(at)** home by one **(o’clock)** in the morning	Barclay L. Bad guys. New York: A Bantam Book, 2005: 3

ми, теперь определяются в иных терминах (отказ от однородных членов) или не рассматриваются вообще. В английской грамматике уже закрытым является вопрос о статусе некоторых расширяющих конструкций в пользу признания их придаточными предложениями (конструкциями с неличными формами глагола).

При этом основополагающие принципы соответствия английских конструкций русским сохраняются. Это могут быть как причастные обороты, чаще всего переводимые обстоятельственными придаточными, так и инфинитивные конструкции, интерпретируемые придаточными изъяснительными предложениями. Что, безусловно, облегчает понимание синтаксических процессов в английском языке.

В данной работе систематизируются СП, которые имеют место в современном английском языке и рассматриваются такие их виды, как расширение и компрессия и/или сужение предложений.

Рассмотренные в статье вопросы только приоткрывают завесу, касающуюся этой сложной тематике, но полностью её не исчерпывают, поэтому, имеет смысл продолжать в дальнейшем разрабатывать проблему, связанную с адекватностью перевода.

Библиографический список

1. Гринберг Дж. *Антропологическая лингвистика*. Вводный курс. Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. *Атлас новых профессий*. Available at: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
3. Graddol D. *The Future of English*? London: The British Council, 1997.
4. *Теоретическая грамматика английского языка*. Под редакцией В.В. Бурлакова. Ленинград: Наука, 1983.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 1985.
6. Ионина А.А. Global English: и факты. *Вестник Московского городского педагогического университета. Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2013; № 1 (11): 20 – 29.
7. Почепцов Г.Г. *Конструктивный анализ структуры предложения*. Киев, 1971.
8. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1981.
9. Гальперин И.Р., Черкасская Е.Б. *Лексикология английского языка*. Москва: Просвещение РСФСР, 1956.

References

1. Grinberg Dzh. *Antropologicheskaya lingvistika*. Vvodnyj kurs. Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. *Atlas novyh professij*. Available at: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
3. Graddol D. *The Future of English*? London: The British Council, 1997.
4. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Pod redakciej V.V. Burlakova. Leningrad: Nauka, 1983.
5. Rozental’ D.`E., Telenkova M.A. *Slovar’-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
6. Ionina A.A. Global English: i fakty. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*. 2013; № 1 (11): 20 – 29.
7. Pochepcov G.G. *Konstruktivnyj analiz struktury predlozheniya*. Kiev, 1971.
8. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pochepcov G.G. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
9. Gal’perin I.R., Cherkasskaya E.B. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie RSFSR, 1956.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00837

***Ilyina A.Yu.,** Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN) (Moscow, Russia), E-mail: ilyina_ayu@rudn.university*

***Kupriyanova M.E.,** Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN) (Moscow, Russia), E-mail: milana_k@list.ru*

***Kuznetsova Yu.V.,** teacher, Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN), Institute for Advanced Studies and Retraining of Personnel (Moscow, Russia), E-mail: julia.kuznetsowa93@gmail.com*

ANALYSIS OF THE “ACADEMIC TERM” BASED ON THE STRUCTURES OF US AND RUSSIAN DORMITORIES. It is known that the terminology of higher education is continuously developing under conditions of globalization and Russian entrance into Bologna process. As a result, many terms of one term system get into another one, from English into Russian and vice versa. The research has been made due to the growing interest to the problems of terminology studies by way of internationalizing the structure of high education and the developing of the term systems in many spheres and especially in the educational area. The article explains the term “semantization” and does comparative analysis of selected terms according to the three levels of “semantization” in order to determine their similarities and differences when translating into a second language and vice versa. The work has been conducted on the base of active vocabulary which is widely used in the dormitories of American and Russian universities. The majority of the terms have been collected from different online resources (websites and forums) which are officially used by and connected to the universities in the USA and Russia. These terms have been selected, defined, explained and translated from Russian into English and from English into Russian.

Key words: **semantization, neutral semantization, partitive semantization, complete semantization, high education, term, academic term.**

***А.Ю. Ильина,** канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН), E-mail: ilyina_ayu@rudn.university*

***М.Е. Куприянова,** канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН), E-mail: milana_k@list.ru*

***Ю.В. Кузнецова,** преп., ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН), Институт повышения квалификации и переподготовки кадров, E-mail: julia.kuznetsowa93@gmail.com*

АНАЛИЗ «АКАДЕМИЧЕСКОГО ТЕРМИНА» НА БАЗЕ СТРУКТУР ОБЩЕЖИТИЙ США И РОССИИ

Процесс глобализации и вступление Российской Федерации в Болонский процесс в значительной мере влияют на академическую терминологию. Данные ситуации объясняют активное проникновение большинства терминов одной терминосистемы в другую, а именно из английского языка в русский и наоборот. В связи с возрастающим интересом к проблемам терминоведения в ходе процесса интернационализации структуры высшего образования и развития терминосистем в образовательной сфере было проведено небольшое исследование на базе вокабуляра, активно использующегося в общежитиях университетов США и России. Основные и актуальные термины были собраны из текстовых, мультимедийных и справочных материалов о структуре кампусов и общежитий с онлайн-источников как сайты и форумы, которые были официально представлены американскими и российскими вузами. Данные термины были объяснены и переведены с русского на английский язык и наоборот.

Ключевые слова: **семантизация, нулевая семантизация, частичная семантизация, полная семантизация, высшее образование, академический термин.**

Современная культура, в которой живёт и развивается человек, формируется тысячелетиями. Она в значительной степени влияет на манеру поведения, мировоззрения, точки зрения и действия человека. Одним из важнейших и неотъемлемых элементов культуры является язык и специальная лексика, т.е. термины, которые также считаются основным средством формирования самой культуры и отдельного пласта лексики. Каждый язык представляет из себя комплексную систему слов, терминов, понятий, которые были заимствованы или появились в ходе развития и модификации того или иного языка, особенно в период эволюции научной сферы и активного появления модернизированных технологий. Известно, что терминология высшего образования как часть языка находится в стадии развития в условиях активного международного сотрудничества университетов в различных проектах и сферах деятельности. Все это обусловливает процесс проникновения терминов одной терминосистемы в другую, а именно из англоязычной в русскую терминосистему или наоборот, и, как следствие, требует их номинации и полного эквивалентного перевода.

В данной работе были изучены академические термины, взятые из академических англоязычных и русскоязычных дискурсов на базе общежитий американских и российских вузов, таких как Гарвардский и Йельский университеты, а также Российский университет дружбы народов. Единицы академической терминосистемы являются частью общенаучной и межнаучной терминологии, так как данные термины широко используются в определённой сфере, а именно в сфере высшего профессионального образования и высших учебных заведений. Согласно точки зрения О. Блиновой, «довольно часто можно столкнуться с большим спектром вариантов перевода академических терминов в англоговорящих странах, и это связано с полисемией данных терминов, которые появляются в процессе номинации или поиска более подходящего терминообозначения [1 – 14].

Семантизация. Сравнительный анализ особенностей внутри терминосистемы академического дискурса направлен на определение общих критериев для определения и перевода академических терминов. Однако стоит также отметить, что каждая терминосистема обладает собственными важнейшими и определенными характеристиками, в связи с этим все критерии не могут иметь универсальный характер. Исходя из вышесказанного, стоить учесть, что является необходимо важным ввести дополнительный критерий или изобрести новый для того, чтобы снизить риск возникновения трудностей, которые могут возникнуть в процессе перевода данных терминов. Так, анализ обнаруженных и отобранных терминов, которые широко используются в переводе и номинации должностей и позиций в системе общежитий американских и российских вузов, был проведён согласно критериям «семантизации».

Основная миссия «семантизации» заключается в определении значения термина и его полном описании. Это требуется для правильного и идиоматичного использования терминов. В большинстве случаев «семантизация» должна дать полную информацию о термине, а именно: его определение и особенности употребления в языке. Сопоставление терминов англоязычного и русскоязычного академического дискурса будет происходить на базе описанных ниже уровней «семантизации», так как большинство академических терминов требует дополнительного объяснения.

«Семантизация» обладает тремя уровнями:

1. Нулевая семантизация термина (не требует дополнительных переводческих комментариев).
2. Частичная семантизация термина (где вносятся минимальные примечания, чаще всего в виде синонимов и словосочетаний).
3. Полная семантизация термина (представляет собой словарную статью) [2].

Итак, для начала структурируем все выявленные термины относительно их принадлежности к общежитиям США и России. Начнем с терминов, относящихся к общежитиям Гарвардского и Йельского университетов:

- A Freshman Counselor (a student's instructor) – наставник первокурсников, студент старших курсов, проживающий совместно со студентами;
- A Freshman Advisor – куратор первокурсников, преподаватель вуза;
- A Resident Dean – преподаватель-воспитатель/зам. коменданта (проживает в общежитии);
- A Mentor – куратор/наставник;
- A Master – глава общежития, комендант;
- A Peer Advising Fellow/ Peer Liaison – студент-наставник (студент старших курсов);
- A House Tutor (A Resident Tutor) – тьютор по воспитательной работе, прикрепленный к определённому общежитию (преподаватель или сотрудник вуза);
- A Tutor (A Non-resident Tutor) –тьютор;
- A community – студенческий совет/общество.

Академические термины, которые широко используются при назывании должностей в общежитии РУДН:

- заведующий общежитиями – a chief of dormitory;
- дежурный комендант – a governor/a superintendent;
- кастелянша – a matron/ a linen-keeper;
- студенческий совет общежития – a student government;
- студенческий совет городка – a student council;
- тьютор (по воспитательной работе) – a tutor.

Уникальные термины. Рассматривая данную классификацию более подробно, можно заменить, что некоторые термины являются уникальными для каждой из терминосистем. Например, a Freshman Counselor, a Freshman Advisor или a Peer Liaison. Или кастелянша. Иными словами, данные термины употребляются внутри одной области. Интересными для рассмотрения, на наш взгляд, кажутся такие термины, как a Master и a Dean, а также заведующий общежитием и дежурный комендант. Фактически, можно провести аналогию при переводе между a Master и заведующий общежитием, точно так же, как и a Dean и дежурный комендант. Однако согласно их определениям и должностным обязанностям этого делать не стоит. Ведь заведующий общежитием в отличие от a master руководит всеми общежитиями (13 общежитий, как, в основном, во всех европейских и американских вузах), а в подчинении у него находятся дежурные коменданты, которые непосредственно контролируют порядок и следят за благополучием и безопасностью проживающих в нем студентов. A master назначается для каждого общежития, и в его обязанности входит не только руководство над a dean (преподаватель-воспитатель), но также контроль за здоровьем, соблюдением порядка, норм безопасности и организация культурной жизни студентов.

Частичная семантизация. Особенно подробно хотелось бы рассмотреть неологизмы, которые также встречаются в нашей структуре. Всем известный заимствованный термин тьютор (a tutor), который довольно широко используются в академической терминологии. Данный термин попадает под категорию частичной семантизации и, следовательно, требует дополнительного объяснения и рассмотрения. Для начала рассмотрим общее значение данного термина, характерного для англоязычной среды. Согласно Oxford Dictionary:

a tutor -1. (Br) A private teacher, especially one who teaches an individual student or a very small group. – Индивидуальный преподаватель, обучающий студента или группу студентов. 2. (Br.) A teacher whose job is to pay special attention to the studies or health, etc. of student or group of students. – Преподаватель вуза, в чьи обязанности входит контролировать обучение, здоровье и т.д. студента или группы студентов. 3. (USA) an assistant lecturer in a college. – Помощник преподавателя в колледже. 4. A book of instruction. – Книга инструкций. Иными словами, это сотрудник или преподаватель вуза, который может не только преподавать, но также наблюдает за обучением, здоровьем, благополучием студента внутри университета. Он также может оказывать услуги консультанта.

Что же касается русского языка, то данный термин имеет следующее определение: сотрудник факультета университета, который занимается непосредственно организацией учебного процесса студентов, их культурной и общественной жизни, поведения и другой организационной работой. Чаще всего тьюторами могут быть студенты старших курсов, выпускники или другие сотрудники факультета, но не преподаватель. Данный термин может образовывать ряд словосочетаний. Например: a private tutor – частный преподаватель/репетитор; a scientific tutor – научный руководитель; an admissions tutor – председатель приемной комиссии. Для нас интерес вызывает словосочетание a house tutor. Исходя из определений и описанных должностных обязанностей, a house tutor – это тьютор по воспитательной работе, который прикрепляется к одному из общежитий. Он живет вместе со студентами и контролирует их поведение, безопасность, здоровье, обучение. Он отвечает только за студентов, проживающих в прикрепленном к нему общежитии. В то же время он – их наставник и первостепенный источник помощи, информации и поддержки. Данный термин является примером частичной семантизации, так как требует минимального пояснения при переводе.

Полная семантизация. Что же касается терминов полной семантизации, то в качестве примера стоит привести A Peer Advising Fellow/ Peer Liaison, так как при переводе данных терминов требуется полная информация и более

подробное описание их значений. A Peer Advising Fellow/ Peer Liaison – это студент-наставник, т.е. в основном это студенты старших курсов, которые проживают совместно со студентами и являются наставниками и помощниками в решении вопросов касательно обучения, проживания и т.д., также они консультируют по вопросам научных проектов и помогают в их создании. Для носителя русского языка при переводе данного термина необходимо вносить определенные уточнения для полного понимания. К сожалению, в русском и английских языках данных терминов довольно много, и при их переводе необходимо быть наиболее аккуратным, так как большинство из таких единиц являются полисемантичными.

Нулевая семантизация. Примерами нулевой семантизации при анализе структур являются слова, которые употребляются не только в рамках лексики общежитий университетов США и России, но также всей университетской структуры.

Например, такие слова, как *student (студент), university (университет), freshman (первокурсник)*. Данные термины можно считать терминами нулевой семантизации, так как они обладают однозадачным толкованием и переводом с одного языка на другой. А именно при переводе данные единицы не требуют поиска синонимов или переводческих комментариев.

Сопоставив данные терминосистемы и разобрав некоторые случаи, можно увидеть, что англоязычная и русскоязычная терминосистемы имеют как общие, так и различные характеристики. По нашему мнению, своего рода такая классификация семантизации помогает разрешить вопросы лексикографии, перевода и типологии.

В заключение стоит отметить, что основной трудностью перевода того или иного академического термина является широкий спектр его использования и его частая универсальность. Именно поэтому чрезвычайно важно учитывать стиль, тему, контекст, цель текста и лингвокультурные аспекты, которые могут вызвать определённые трудности при переводе и передаче информации. При проведении данного исследования было выявлено, что при переводе академических терминов и текстов переводчику необходимо быть готовым выбрать адекватный перевод тех или иных академических терминов, которые широко используются не только в его родном языке. При выборе той или иной лексической единицы для определения и перевода академических терминов важно выбирать те, которые будут максимально понятны для зарубежных специалистов, и которые правильно передадут смысл отчественных реалий. Очень важно также принимать во внимание тот факт, что при неправильном выборе не только терминологических единиц, но также плана коммуникации, могут возникнуть определенного рода барьеры для межкультурного общения и становление вузов России частью всемирного пространства образования. Проведённое исследование может найти применение в преподавательской и переводческой видах деятельности. Данный материал может оказаться полезным для лекционных курсов в разделах грамматики и лексикологии английского и русского языков.

Библиографический список

1. Блинова О.И. Термин и его мотивированность. *Терминология и культура речи*. Москва, 1981.
2. Куприянова М.Е. *Становление и функционирование терминосистемы высшего образования в условиях глобализации*. Москва, 2014.
3. *Гарвардский университет*. Available at: http://www.harvard.edu/
4. *Йельский Университет*. Available at: http://www.yale.edu/
5. *Как работать над терминологией: Основы и методы*. По трудам Д.С. Лотте. Москва, 1968.
6. Канделаки Т.Л. *Семантика и мотивированность терминов*. Москва, 1977.
7. *Российский университет дружбы народов – международный классический университет*. Москва, 2014.
8. *Российский университет дружбы народов*. Available at: http://www.rudn.ru/en_new/
9. *Толковый словарь Ефремовой*, 2000. Available at: http://www.efremova.info/
10. *Толковый словарь Ожегова онлайн*, 1949 – 1992. Available at: http://slovarozhegova.ru/
11. *Macmillan English Dictionary. – Macmillan Publishers Limited*, 2009 – 2016. Available at: http://www.macmillandictionaries.com/dictionary-online/
12. *ABBYY Lingvo. Lingvo 12. Английская версия.* Электронный словарь. Available at: http://www.lingvo-online.ru/ru
13. *Peoples' Friendship University of Russia, Student Handbook*. Moscow, 2015.
14. *The Oxford Russian Dictionary*. Oxford University Press, 2004.

References

1. Blinova O.I. Termin i ego motivirovannost'. *Terminologiya i kul'tura rechi*. Moskva, 1981.
2. Kupriyanova M.E. *Stanovlenie i funkcionirovanie terminosistemy vysshego obrazovaniya v usloviyah globalizacii*. Moskva, 2014.
3. *Garvardskij universitet*. Available at: http://www.harvard.edu/
4. *Jel'skij Universitet*. Available at: http://www.yale.edu/
5. *Kak rabotat' nad terminologiej: Osnovy i metody*. Po trudam D.S. Lotte. Moskva, 1968.
6. Kandelaki T.L. *Semantika i motivirovannost' terminov*. Moskva, 1977.
7. *Rossijskij universitet druzhby narodov – mezhdunarodnyj klassicheskij universitet*. Moskva, 2014.
8. *Rossijskij universitet druzhby narodov*. Available at: http://www.rudn.ru/en_new/
9. *Tolkovyj slovar' Efremovoj*, 2000. Available at: http://www.efremova.info/
10. *Tolkovyj slovar' Ozhegova onlajn*, 1949 – 1992. Available at: http://slovarozhegova.ru/
11. *Macmillan English Dictionary. – Macmillan Publishers Limited*, 2009 – 2016. Available at: http://www.macmillandictionaries.com/dictionary-online/
12. *ABBYY Lingvo. Lingvo 12. Anglijskaya versiya.* `Elektronnyj slovar'. Available at: http://www.lingvo-online.ru/ru
13. *Peoples' Friendship University of Russia, Student Handbook*. Moscow, 2015.
14. *The Oxford Russian Dictionary*. Oxford University Press, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.07.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00838

***Kuzina O.V.,** Cand. of Sciences (Philology), Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: kuzina85@bk.ru*

SEMANTIC FEATURES OF PRONOUNS BASED ON THE MATERIAL OF A. P. CHEKHOV'S PLAY "THE SEAGULL". The article is dedicated to the characteristics of semantic features of pronouns. The purpose of the work is to analyze semantic features of pronouns based on the material of A.P. Chekhov's play "The Seagull". The researcher systematized 1452 pronouns, indicating that 1233 lexemes refer to personal pronouns. The main tasks of the work are: semantic classification of pronouns; identification of pronouns in the play; generalization and systematization of these pronouns with the assignment of semantic categories. Research methods are analysis, generalization and systematization. The author notes that the play uses personal, demonstrative, interrogative-relative and possessive pronouns. The author notes that the characters of the works are busy discussing their personal lives and their feelings. This is reflected in the widespread use of first-person singular pronouns. The author concludes that the main functions of pronouns in the play are anaphoric and deictic.

Key words: **pronoun, pronoun categories, semantic features of pronouns, anaphoric and deictic functions of pronouns.**

***О.В. Кузина**, канд. филол. наук, ФГБО ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: kuzina85@bk.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕСТОИМЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ЧАЙКА»

Статья посвящена характеристике семантических особенностей местоимений. Целью статьи является анализ семантических особенностей местоимений на материале пьесы А.П. Чехова «Чайка». Автор систематизировал 1 452 местоимения, указав, что 1 233 лексемы относятся к личным местоимениям. Основными задачами работы являются: семантическая классификация местоимений; выявление местоимений в пьесе «Чайка»; обобщение и систематизация указанных местоимений с присвоением семантических разрядов. Методы исследования: анализ, обобщение и систематизация. Автор отмечает, что в

пьесе употребляются личные, указательные, вопросительно-относительные и притяжательные местоимения. Автор отмечает, что персонажи произведений заняты обсуждением своей личной жизни и своих чувств. Это находит отражение в широком использовании местоимений первого лица единственного числа. Автор приходит к выводу, что главными функциями местоимений в пьесе является анафорическая и дейктическая.

Ключевые слова: **местоимение, разряды местоимений, семантические особенности местоимений, анафорическая и дейктическая функции местоимений.**

Актуальность работы обусловлена интересом исследователей к изучению основы смыслового строения языка, самостоятельной внутриязыковой системы – местоимению. В последние годы авторы изучают семантические особенности местоимений на примере детской речи в сопоставлении русского, английского, датского, таджикского и др. языков, фонетические и морфологические особенности различных диалектов, роль различных классов местоимений в творчестве писателей.

В качестве примера можно привести исследование М.Л. Фёдорова, посвященное семантике и функционированию личных местоимений в творчестве Ин. Анненского. Автор различает семантику употребления личных местоимений с предикатами, различными автокоммуникативными вопросами, автоимперативами и др. [1, с. 3]. Работа О.А. Прохватиловой и Н.Э. Фотиной посвящена выделению специфики средств внутренней диалогичности в прозе А.П. Чехова 1888 – 1894 гг. Авторы выделяют особенности поэтики писателя: установка на объективный тип повествования, использование цитирования, стилистически окрашенной лексики и фразеологии, преобладание грамматических средств над лексическими [2, с. 120].

Целью нашего исследования является характеристика семантических особенностей местоимений на материале пьесы А.П. Чехова «Чайка». Основными задачами работы являются: семантическая классификация местоимений; выявление местоимений в пьесе «Чайка»; обобщение и систематизация указанных местоимений с присвоением семантических разрядов. Методы исследования: анализ, обобщение и систематизация.

По определению В.В. Виноградова, местоимение представляет собой особый лексико-семантический тип слов, имеющий два значения: слова «качественные», отражающие действительность в ее конкретных признаках, и лексемы «указательные», обозначающие явления, указывающие на отношение к говорящему лицу [3, с. 268]. По мнению А.М. Пешковского, главной семантической особенностью местоимений является широта их употребления. Ученый отмечал неопределенность вещественного значения корня-основы [4, с. 153]. Соответственно, местоимение отличается отсутствием номинативного отношения к постоянным предметам, качествам и обстоятельствам.

Обратимся к характеристике семантических разрядов местоимений. В «Русской грамматике» выделяется местоимение-существительное как особый лексико-грамматический класс слов [5, с. 531]. В «Русской грамматике» выделяются следующие классы местоимений-существительных: личные (*я, мы, ты, вы, он, она*, др.), возвратное (*себя*), вопросительные (*кто, что*), неопределенные (*кто-нибудь, что-либо*, др.), отрицательные (*никто, ничто*, др.). Местоимения, замещающие значения признаков, чисел и предметов, выделяют в особый разряд неличных местоимений [6, с. 327].

Традиционная классификация семантических значений местоимений включает в себя девять разрядов: личные, возвратное, притяжательные (*мой, твой*, др.), указательные (*этот, тот,* др.), вопросительные, относительные (*какая, что, которая*, др.), определительные (*весь, сам, этакий*, др.), отрицательные, неопределенные [7, с. 134]. Личные местоимения могут быть разделены по значению на два класса: собственно личные (*я, ты*) и лично-указательные (*он, она*). Отдельно можно выделить взаимно-возвратное местоимение *друг друга*, не имеющее формы именительного падежа.

Таким образом, мы выделили лексико-семантические разряды местоимений, которые будем анализировать на материале пьесы А.П. Чехова «Чайка» (1895 – 1896). В перечне действующих лиц употребляются притяжательные местоимения: *ее брат, ее сын, его жена* [8, с. 5]. Указанные местоимения выражают значение субстантивной функции родительного падежа – принадлежности. Притяжательные местоимения употребляются в препозиции по отношению к определяемым словам *брат, сын и жена*.

В пьесе «Чайка» писатель использует 1 452 местоимения разных разрядов. Наиболее употребительными являются личные местоимения – 1 233 лексемы. Местоимение «я» чаще всего употребляется в значениях, характеризующих говорящего субъекта: «*Я страдаю*» [8, с. 18], «*Я здесь*» [8, с. 17]. Каждый из персонажей уникален. Мария Гавриловна (Маша) в рассказах о себе отмечает душевные страдания и боль неразделенной любви к Константину Треплеву. Семен Семенович Медведенко, говоря о себе, чаще всего отмечает свое небогатое имение, небольшую зарплату учителя и чувства к Маше, которые девушка не может принять. Актриса Ирина Николаевна Аркадина употребляет спрягаемые формы личного местоимения «я» и «*он*» практически в каждой фразе, убеждая всех собравшихся в том, что она не хотела обидеть своего сына, поскольку его спектакль планировался шуточной постановкой. Отметим, что противопоставление «я» и «он» Аркадина употребляет по отношению к своему сыну Константину Треплеву. Собственно личные и лично-указательные местоимения употребляются в пьесе в равном соотношении.

Хочется отметить употребление собственно личных местоимений главной героиней пьесы Ниной Заречной. Чаще всего она использует местоимения единственного числа первого (*я*) и второго (*Вы*) лица. В первом действии начинающая актриса чаще всего обращается к Константину Треплеву, во втором и третьем действии ее речь обращена к писателю Борису Алексеевичу Тригорину. Константин Треплев использует личные местоимения чаще всего по отношению к своей возлюбленной Нине Заречной.

Интерес представляет употребление местоимения «*такой*» на страницах пьесы «Чайка». В первом значении местоимение указывает на предмет, подобный представленному в тексте. В пьесе лексема *«такой»* имеет определительное значение, направленное на усиление степени качества [9, с. 667]. В качестве примера можно привести высказывания Ирины Николаевны Аркадиной: «*Вечер такой славный*!» [8, с. 16], «*Ты такой талантливый, умный, лучший из всех теперешних писателей*…» [8, с. 37]. Лексема «такой» дважды употребляется в пьесе писателем Тригориным: «*Если бы я жил в такой усадьбе*...» [8, с. 46], «*Такой любви я не испытывал еще*…» [8, с. 36]. Она употребляется в прямом значении, но в пьесе семантическое значение фразы свидетельствует о возвышенности чувств Бориса Алексеевича по отношению к Нине Заречной.

Отметим важность употребления местоимений в контексте диалогов Маши и Медведенко. Между третьим и четвертым действием проходят два года. Мария Гавриловна выходит замуж за Семена Семеновича. У них рождается ребенок. В пьесе нет отсылки к тому, мальчик это или девочка, читателю известно лишь то, что он чаще всего находится с няней Матреной. В четвертом действии Медведенко уговаривает Марию Гавриловну вернуться домой, к ребенку: «*Маша, поедем*! *Наш ребеночек, небось, голоден*!» [8, с. 39]. Местоимение «*наш*» в этом предложении усиливает значимость ребенка для мужчины, он убеждает жену в том, что их общий ребенок сейчас голоден и ждет своих родителей.

Мария Гавриловна говорит следующую фразу: «*Скучный ты стал. … А теперь все ребенок, домой, ребенок, домой, – и больше от тебя ничего не услышишь*» [8, с. 39]. В этом предложении нет местоимения «*наш*», здесь акцент делается на том, что Маша упрекает Медведенко в равнодушии, в том, что он стал скучным, меньше обращает на нее внимания. Вопрос воспитания ребенка и ухода за ним Марию Гавриловну не интересует. Это выражено с помощью местоимений «*ты*», «*тебя*», обозначающих обращение к собеседнику. Местоимение «*тебя*» в предложении употребляется в значении отрицания и однозначного с ним восклицания: «*от тебя не услышишь*» [9, с. 696].

Интерес представляет использование в пьесе местоимений «*он*» и «*она*» в разговорах Ирины Аркадиной и ее сына. Константин Треплев в пьесе обращается с матерью на «*Вы*», а в разговорах с Петром Николаевичем Сориным рассказывает, что «*она*» хорошая актриса, но скупа, суеверна и курит. При этом он отмечает, что хвалить нужно только «*ее*», восторгаться нужно только «*ею*» [8, с. 10]. Отношение к матери на «*Вы*» в случае обращения Константина Треплева говорит о сухом и официальном отношении. Сын любит свою мать, но понимает, что это не является взаимным, поскольку «*я постоянно напоминаю ей, что она уже не молода*» [8, с. 10]. В этом предложении нет притяжательного местоимения «*моя*», а есть употребление местоимения третьего лица «*она*» в значении лица женского пола, которое не названо в речи, но подразумевается [9, с. 397].

Ирина Аркадина в разговоре с братом Петром Николаевичем Сориным также упрекает своего сына: «*он не выбрал какой-нибудь обыкновенной пьесы, а заставил нас послушать этот декадентский бред*» [8, с. 15]. Ирину Аркадину интересует лишь ее отношение и ее переживания. Это находит отражение в употреблении личных местоимений первого лица: «*Меня начинает мучить совесть. Я непокойна*» [8, с. 15]. Чехов очень тонко подметил эгоистичность и самовлюбленность Аркадиной на страницах пьесы с помощью употребления местоимений первого лица.

Возвратное местоимение «себя» использует Полина Андреевна в разговоре с доктором Дорном: «*Вы не бережете себя*» [8, с. 12]. На протяжении всего действия женщина оказывает внимание мужчине.

В пьесе частотны употребления вопросительно-относительных местоимений: *как, что, чем, какой* и др. В качестве примера можно привести фразу доктора Дорна, обращенную к Марии Гавриловне: «*Но что же я могу сделать*?» [8, с. 18]. Они употребляются с целью постановки вопроса или являются связующим звеном между главным и придаточным предложением в сложноподчиненных конструкциях: «*Только то прекрасно, что серьезно*» [8, с. 17].

Главная героиня пьесы Нина Заречная чаще всего употребляет местоимения «*я*», «*Вы*», «*он*», «*мне*», «*меня*»: «*Мне пора*», «*Меня ждет*», «*Я счастлива*», «*Что с вами*?», др. Это свидетельствует о том, что героиня чаще всего говорит о своих чувствах и переживаниях, но мысли и чувства других людей ее также волнуют. Сюжет для небольшого рассказа писателя Тригорина стал смыслом всей жизни актрисы Нины Заречной: «*Я – чайка. … Не то. Я – актриса*» [8, с. 48].

В конце пьесы Константин Треплев просит Нину поехать с ним: «*Нина, позвольте мне ехать с вами*!» [8, с. 48]. В ответ на это Нина говорит следующую фразу: «*Не провожайте, я сама дойду*» [8, с. 48]. Большую роль играют лич-

ные местоимения в этих предложениях. Константин Треплев в форме вежливого обращения, используя местоимения первого («*мне*») и второго лица («*вами*»), признается Нине в любви и желает ехать с ней. Нина Заречная, признавшись в том, что любит Тригорина, отказывает Треплеву, используя местоимение первого лица единственного числа «*я*».

Таким образом, нам удалось проанализировать семантические особенности местоимений на материале пьесы А.П. Чехова «Чайка». Мы отметили, что персонажи произведения заняты обсуждением своей личной жизни и своих чувств. Это находит отражение в широком использовании местоимений первого лица единственного числа. По отношению к собеседнику персонажи употребляют местоимение «*Вы*», которое в данном случае демонстрирует вежливое обращение.

С помощью семантики местоимений мы смогли передать особенности взаимоотношений между Ириной Аркадиной и ее сыном Константином Треплевым. Это выражается с помощью местоимений третьего лица единственного числа «*он*», «*она*». Отношение Марии Гавриловны и Семена Семеновича к ребенку отражено с помощью употребления притяжательного местоимения «*наш*» и собственно личного «*тебя*».

Таким образом, особенности семантики местоимений позволили нам прийти к выводу, что главной функцией местоимений в пьесе является анафорическая, которая направлена на обращение к какому-либо фрагменту текста [10]. Кроме этого, персонажи в пьесе «Чайка» чаще всего используют собственно личные и лично-указательные местоимения, что свидетельствует об указании на участников коммуникации – проявление дейктической функции.

Библиографический список

1. Фёдоров М.Л. *Роль личных местоимений в композиции произведений Ин. Анненского*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2008.
2. Прохватилова О.А., Фотина Н.Э. Специфика средств внутренней диалогичности в прозе А.П. Чехова 1888 – 1894 гг. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2016; Т. 15: 120 – 128.
3. Виноградов В.В. *Русский язык: Грамматическое учение о слове*. Под редакцией Г.А. Золотовой. Москва, 2001.
4. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 2001.
5. *Академия наук СССР институт русского языка «Русская грамматика»*. Москва, 1980; Т. 1.
6. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)*. Москва: Языки славянской культуры, 1997.
7. Камынина А.А. *Современный русский язык. Морфология*: учебное пособие для студентов филологических факультетов государственных университетов. Москва,1999.
8. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Москва, 1974; Т. 13.
9. *Толковый словарь современного русского языка*. Составитель Д.Н. Ушаков. Москва, 2014.
10. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Fedorov M.L. *Rol' lichnyh mestoimenij v kompozicii proizvedenij In. Annenskogo*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
2. Prohvatilova O.A., Fotina N.`E. Specifika sredstv vnutrennej dialogichnosti v proze A.P. Chehova 1888 – 1894 gg. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2016; T. 15: 120 – 128.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove*. Pod redakciej G.A. Zolotovoj. Moskva, 2001.
4. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveshenii*. Moskva, 2001.
5. *Akademiya nauk SSSR institut russkogo yazyka «Russkaya grammatika»*. Moskva, 1980; T. 1.
6. Bulygina T.V., Shmelev A.D. *Yazykovaya konceptualizaciya mira (na materiale russkoj grammatiki)*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 1997.
7. Kamynina A.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskih fakul'tetov gosudarstvennyh universitetov. Moskva,1999.
8. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Moskva, 1974; T. 13.
9. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Sostavitel' D.N. Ushakov. Moskva, 2014.
10. 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 29.07.20

УДК 81.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00839

Pirmanova N.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: nazira056@mail.ru*

SPECIFICITY OF THE SYSTEM OF IMPRESSIVE AND EXPRESSIVE MEANS IN THE NOVEL OF N.F. KORSUNOV "THE HIGHEST MEASURE". The purpose of the study is to reveal the linguistic originality of works of N.F. Korsunov, the specifics of the use of pictorial and expressive means that form the basis of the writer's idiostyle. The scientific novelty lies in the fact that for the first time a system of figurative means reflecting the originality of the writer's artistic thinking is analyzed: metaphor, metonymy, comparison, epithet, paraphrase, parceling. The results obtained showed that the main style-forming factor in the writer's work is metaphor, the linguistic originality of the novel under study lies in the peculiarities of the use of metonymic and comparative constructions, epithets and other tropes. The carried out structural and semantic analysis of metaphorical nominations indicates their dominant character in the artistic space of the prose writer. The research reveals that the interpenetration of tropes occupies a special place in the writer's creative manner.

Key words: **idiostyle, linguistic features, system of figurative means, metaphor, metonymy, comparison, epithet.**

Н.И. Пирманова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург,*
E-mail: nazira056@mail.ru

СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В РОМАНЕ Н.Ф. КОРСУНОВА «ВЫСШАЯ МЕРА»

Цель исследования – раскрыть языковое своеобразие произведений Н.Ф. Корсунова, специфику употребления изобразительно-выразительных средств, составляющих основу идиостиля писателя. *Научная новизна* состоит в том, что впервые анализируется система образных средств, отражающих оригинальность художественного мышления писателя: метафора, метонимия, сравнение, эпитет, перифраз, парцелляция. Полученные результаты показали, что главным стилеобразующим фактором в творчестве писателя является метафора, языковое своеобразие исследуемого романа заключается в особенностях употребления метонимических и сравнительных конструкций, эпитетов и других тропов. Проведённый структурно-семантический анализ метафорических номинаций указывает на их доминантный характер в художественном пространстве прозаика. Выявлено, что особое место в творческой манере автора занимает взаимопроникновение тропов.

Ключевые слова: **идиостиль, языковые особенности, система образных средств, метафора, метонимия, сравнение, эпитет**.

Актуальность работы определяется её включённостью в проблематику современной научной парадигмы, направленной на изучение идиостиля конкретного писателя, индивидуально-авторской картины мира, отражающей его мировосприятие и мировоззрение. Кроме того, актуальность исследования связана с необходимостью анализа образных средств художественной речи – метафоры, метонимии, эпитета, сравнения и других тропов, важных стилеобразующих факторов, характеризующих идиостиль и творческую манеру Н.Ф. Корсунова – писателя, чьё творчество значимо для жителей уральского региона.

Систему образных средств, оригинальную манеру их употребления можно рассматривать как доминанту идиостиля писателя, ядро литературной ткани, инструмент, делающий полотно повествования неповторимым.

Поставленная цель обусловила решение следующих задач: выявить фонд изобразительно-выразительных средств, использованных автором, определить

их особенности, стилистическую роль, охарактеризовать метафорические конструкции в структурно-семантическом аспекте в связи с тем, что именно метафора является главным стилеобразующим фактором в творчестве Н.Ф. Корсунова. В ходе исследования применялись следующие методы исследования: метод лингвокультурологического анализа, методы лингвистического моделирования, метод сплошной выборки языковых единиц, классификации извлечённых метафор по разным основаниям и др.

Теоретической базой исследования послужили труды Н.Д. Арутюновой, В.Н. Телия, Г.Н. Скляревской, В.П. Москвина и др.

Практическая значимость заключается в том, что исследование, посвящённое характеристике авторского употребления образных средств, разноаспектному анализу метафорических номинаций в произведениях Н.Ф. Корсунова, раскрывает особенности идиостиля писателя, расширяет знания о лингвистической специфике и функционально-стилистической роли метафоры и вписывается в область научных работ, актуализирующих роль тропов в художественной речи. Материалы исследования могут быть полезны при организации краеведческой работы для углубления знаний о творчествеф писателя.

Обращение к творческому наследию Николая Фёдоровича Корсунова весьма актуально: так писать о земле уральцев мог лишь человек, искренне любивший и уральский край, и народ, здесь проживавший. Достоверность в изображении событий, человеческих характеров, чуткость к слову, глубокое знание истоков родного слова – всё это создало незыблемую основу для создания подлинно эпического, масштабного произведения. Таким является роман «Высшая мера».

В арсенале автора весь спектр образных средств: метафора, сравнение, эпитет, метонимия, синекдоха, парцелляция, перифраз и др., среди которых первенство отдано метафоре. Именно метафора способствует передаче тончайших смысловых оттенков и созданию многогранных образов, воплощению авторского замысла и панорамному изображению событий.

Учёные рассматривают феномен метафоры в различных аспектах: экстралингвистическом, семасиологическом, прагматическом, философском и др.

Н.Д. Арутюнова подчеркивала универсальную природу этого уникального явления [1, с. 5 – 32], В.Н. Телия – антропометричность [2, с. 173 – 203]. Многие лингвисты указывают на необходимость выявления универсальной сущности метафорических единиц [3].

В лингвистической науке учёными осуществлены классификации метафоры по разным основаниям. Н.Д. Арутюнова выделила функциональные типы языковой метафоры: номинативную, образную, когнитивную и генерализирующую (как конечный результат когнитивной метафоры) [4].

Наиболее полно классификация метафоры отражена, по мнению исследователей, в трудах В.П. Москвина. Он разработал структурную, семантическую и функциональную классификации метафор [5, с. 66 – 70].

Лингвисты, обращая внимание на двоякую сущность метафоры (быть средством языка и поэтической фигурой), называют характерные и отличительные свойства языковой метафоры и художественной [6, с. 66 – 77].

Г.Н. Скляревская видит различия между этими метафорами в семантическом, номинативном, функциональном аспектах [7, с. 58 – 65]. В трудах Н.Д. Арутюновой дана всесторонняя характеристика художественной метафоры [8, с. 20].

Таким образом, исследования в области современной метафорологии посвящены изучению совокупности всех свойств и признаков метафоры, анализу её семантических механизмов, типов метафорического переноса, функциям метафоры в художественном тексте и другим актуальным проблемам.

Метафора относится к важнейшим элементам художественного текста и способствует его обогащению, созданию ярких образов, их семантическому наполнению, экспрессии и насыщенности описания.

Обратимся к характеристике образных средств, зафиксированных в романе Н.Ф. Корсунова «Высшая мера» [9]. В нашей картотеке 319 примеров, зафиксированных в тексте первой книги.

В семантической классификации В.П. Москвина выделяется несколько предметно-тематических групп метафор [10]. Рассмотрим типологию метафор, использованных писателем.

Анималистических метафор в тексте романа встречается немного, тем не менее они отличаются выразительностью и яркостью образов: *Память, как ласковая кошка, мурлыкала, мурлыкала о вчерашнем* [9, с. 27]; *И на лице твоём написано ликование ящерицы, потерявшей хвост, но спасшей жизнь…* [9, с. 89]. Как видим, метафорические конструкции включают сравнения. Отметим, что писатель использует антропоморфические сравнения, основанные на сходстве с кошкой, неоднократно: *Однажды пришел немолодой монтер и установил в его квартире чёрный, как дремлющая кошка, аппарат* [9, с. 171]; *Вначале в небо прыснули ракеты, и, как кошка, выгибая спину и шипя, осветила всех красным дрожащим светом, точно на пожаре* [9, с. 291]. В предложении также отмечены метафора *прыснули ракеты* и сравнительный оборот *точно на пожаре*.

По утверждению В.П. Москвина, образные метафоры содержат двуплановость содержания и свою внутреннюю форму, сохраняя связь с производящими единицами. Такого рода метафоры – излюбленный приём в арсенале Н.Ф. Корсунова. Обратимся к текстовым иллюстрациям: *шатры конского каштана; кружево канадского клена* [9, с. 21]; *на лесах – пожар осени* [9, с. 26]; *лицо нации* [9, с. 28]; *слепота духовная* [9, с. 40]; *зелёный плюш озимей* [9, с. 77]; *комариное нытьё телефонного зуммера* [9, с. 289]. Примеры представлены генитивными метафорами, которые характеризуют структурные особенности формы – план выражения. Как известно, генитивные метафорические конструкции отождествляют основной и вспомогательный субъекты по какому-либо признаку (по размеру, форме, температуре, цвету, структуре и проч.).

В анализируемом произведении наиболее продуктивны распространённые, обладающие глубокой смысловой наполненностью, метафорические фразы. Отметим в них целостность образности и производящей единицы: *И Ортлиб торопился погреть руки над чужим маленьким счастьем* [9, с. 26]; *Жёлтой тряпкой зацепилась за антенну на соседней крыше луна* [9, с. 50]; *За приспущенным стеклом бьётся упругая свежесть ночи* [9, с. 288]; *Желто-синим огоньком порхнула по веткам синица. И вниз осыпается шёлковый шорох стронутого снега* [9, с. 475].

Авторскую манеру характеристики объекта и ситуации очень тонко воплощают образные метафоры в лаконичной, но ёмкой форме: *Над приречьем мягким эхом расплёскивался* вечерний *благовест – звонили на кляйнвальдской кирхе* [9, с. 95]; *А он ещё не привык к вдруг усевшейся на плечи славе* [9, с. 33]; *Тишина опустилась, как знамя над братской могилой, строгая и печальная* [9, с. 342]; *Клювом синицы в окно стучалась весна* [9, с. 134].

Мастерство и талант писателя позволили умело сочетать и гармонично синтезировать лексические единицы книжной и разговорной окрашенности, разных стилистических пластов, которые детализируют описание, привнося выразительные смысловые оттенки в метафорическое описание: *Казалось, он – сама выплаканная скорбь по распятой, истоптанной родине* [9, с. 13]; *Впалыми очами умерших эпох смотрели на заворожённых хлопцев вдавленные в сафьяновую обложку буквы старых, непривычных очертаний* [9, с. 68]; *идиллическая пастораль жизни* [9, с. 83]; *…селилась на крутых берегах Яика Горыныча (так в старину частенько называли р. Урал) вольница – народ дерзкий, отпетый. От него и семя бунтарское, неспокойное шло* [9, с. 6]; *У Каршина грешный туманец колыхнул башку седую* [9, с. 8].

По количеству единиц-носителей метафорического образа исследователи выделяют простую и развёрнутую метафоры. Учитывая параметры развёрнутых метафор (количество, логическую последовательность компонентов, степень полноты), в фонде метафорических конструкций писателя можно выделить разные группы.

Частотны «бинарные метафорические словосочетания» [2] – простые метафоры, где план выражения представлен одним словом: *язычок огня* [9, с. 482]; *белые рёбра прясел* [9, с. 344]; *часы жизни* [9, с. 340]; *лабиринт войны* [9, с. 329] и др.

Выделяется обширная группа развёрнутых метафор с разной количественной представленностью. Двучленная: *Макс ткал своё счастье в убогой мансарде. Оно запуталось в паутине* [9, с. 265] (ткал счастье – паутина); *Когда человек счастлив, он необычайно щедр, готов делиться своим счастьем с каждым встречным* [9, с. 403] (счастье – делиться с встречным); трёхчленная: *Наконец пришла та лучшая минута, когда станица умиротворённо затихает* [9, с. 220] – метонимия (*станица*)… и *прохладная пахучая свежесть входит в маленькие тесные мазанки* [9, с. 220] (пришла минута – станица затихает – свежесть входит); четырёхчленная: *Казалось, сама сытость скрестила руки на круглом животе его милой напобеждавшейся родины* [9, с. 83] (сытость – скрестила руки – живот – родина); пятичленная: *Если верить легенде, на месте казни Иисуса Христа, на Голгофе, вырос «цветок страстей», и в его чашечке запечатлелись орудия пыток Христа* [9, с. 270] (место казни – цветок страстей – чашечка – запечатлелись орудия – орудия пыток).

В развёрнутых метафорах важна логическая последовательность её компонентов – исходной метафоры и «метафорической развёртки» [10]. Рассмотрим иллюстрацию, в которой носителем образа в метафорической конструкции является группа тематически связанных слов: *Вон и Убиенный мар. Величественно сияет снежный шелом на сумеречи горизонта. Дремлет в нём отвага минувших эпох, под толщей пластов хранят её память ржавый меч да неведомые воины, смотрящие на восток пустыми впадинами глаз* [9, с. 417]. Исходная метафора *шелом горизонта*, метафорическая цепочка *дремлет отвага – отвага эпох – толща пластов – хранят память – ржавый меч – воины – впадины глаз*.

Обратимся к развёрнутой метафоре, носителем образа в которой является группа слов одного «семантического поля»: *Он ещё цвёл, ещё мечтал, словно старость пока не аукнула его, не вошла ломотой в суставы и поясницу, словно ему самим Богом отмерено Муфасаилово долгожитие, словно ему неведома была житейская повседневная истина: мечта – птица, а жизнь – крючок* [9, с. 245]. Исходная метафора *он цвёл*, метафорическая развёртка *старость – ломота – отмерено Богом – долгожитие.* В последней части фразы наблюдаем идентифицирующую метафору [4] *мечта – птица, а жизнь – крючок.*

В следующем примере говорится о разговоре одного из главных персонажей с фрау Кольвиц: *Дышал тяжело, будто боролся не с маленькой женщиной – её и сквозняком из форточки сдунет, – а с могучим великаном внутри себя* [9, с. 42]. Носителем образа является группа ассоциативно связанных слов, исходная метафора, точнее метафорическое сравнение *дышал, будто боролся*; метафорическая развёртка *борьба с маленькой женщиной – сквозняк из форточки – великан внутри себя.*

В конструкциях, характеризующих степень полноты метафорической цепочки, может отсутствовать компонент, который поддаётся истолкованию: *И великое равнодушие легло на его лицо* [9, с. 7], развёртка – *печать равнодушия*; *Остановился возле огромного глобуса… Глаза обласкали Россию* [9, с. 143], развёртка – *очертания России*;*…схватил две деревянные ложки и сыпанул с колена, из-под ладони густейшую дробь* [9, с. 16]; развёртка – *музыкальная дробь*.

Особо выделим метафоры, близкие к афоризмам. Каждая из них неповторима и оригинальна, заключает в себе глубокие философские наблюдения: *Голод, как говорят французы, – лучший повар* [9, с. 28]; *Тощая правда лучше масляной лжи* [9, с. 319]; *…искусство тоже питается хлебом* [9, с. 28]; *Горек хлеб настоящего искусства в Германии* [9, с. 46]; *Читайте и любите Ницше, он очищает душу от скверны и прозябания. Каждый должен носить его в сердце… Он – наш предтеча* [9, с. 395]. Последняя иллюстрация включает три метафоры (*он очищает душу; носить в сердце; он – предтеча*).

Обратим внимание на два примера, в которых повторяется определение, не случайно предпочтённое автором: *За острой азиатской скулой дальнего яра приглушённо ворковала вода на перекате* [9, с. 294]; *Костя побежал к мару. На его макушке – белохвостый беркут, как казачий пикет, азиатским прищуром уставился вдаль…* [9, с. 297]. Выбор прилагательного «азиатский» объясняется плотностью проживания тюркских народов на территории Оренбургской губернии, что неизбежно находит отражение в языке. В романе «Высшая мера» в речи персонажей наблюдается много тюркизмов, смысл которых понятен всем излучинцам – жителям уральского посёлка.

Довольно крупный блок представлен сравнительными конструкциями. Они употребляется при характеристике объектов: *По выпуклости холма растянулось*, *как гармонь*, село [9, с. 334], предметов быта: *Выдворен был и надменно-пузатый комод со множеством завитушек, как на голове барышни–модницы* [9, с. 67], персонажей: *…школьники, отстрелив крышками парт, выпорхнули из-за них, словно воробьи из просяницы* [9, с. 54], состояния и ощущений человека: *Голова была огромна и пуста, как колокол без языка* [9, с. 271] и т.д. Как видим, сравнительные конструкции помогают передать подобие предметов материальной культуры, конкретных и отвлеченных понятий, выразить оценку и авторское отношение, раскрыть внутренний мир героев.

Исследователи отмечают близость образного сравнения к метафоре. Зачастую сложно определить границы между тропами, кроме того, отмечается взаимопроникновение тропов и стилистических фигур. Эти языковые явления наблюдаются и в авторских иллюстрациях: *И будто в низкой тучевой наволочи солнечное окошко прорезалось* [9, с. 60] – формальные и семантические признаки сравнительной конструкции способствуют формированию метафоры *солнечное окошко прорезалось*. В следующем примере *Луна, как пловец голым плечом, расталкивала облачную рябь* [9, с. 120] сравнительный оборот усиливает олицетворение, метафора *луна расталкивала*. То же и в другой иллюстрации: *Тяжело ахал гром, словно кровельщики сбрасывали на мостовую старое железо* [9, с. 271] (придаточное сравнительное; олицетворение *ахал гром*). Олицетворение, усиленное рядом нарастающих характеристик, создает метафорический образ: *Метель охальничала, наотмашь стегала по окнам, однако ж, обхапив, подгоняла, вталкивала в школу одну за другой курсанток* [9, с. 153] (олицетворение *метель охальничала, стегала, подгоняла, вталкивала*).

При описании природы, времени суток, состояния героев автор привлекает олицетворения, носящие образный характер, наделяющие предметы яркими чертами: *Вода под вёслами всхлипывала* [9, с. 278]; *Проголодавшееся за ночь стремя хватало и глотало клочья тумана, как хватает щука белый дым, павший от костра на воду* [9, с. 278]; *Дверь проводила эсесовца тонким заливистым звонком, словно рассмеялась вслед* [9, с. 46]; *Солнце, привстав на цыпочках, заглядывает в разузоренные морозом окна* [9, с. 96].

Эмоционально-экспрессивная оценка изображаемого ёмко передается автором с помощью эпитетов. Основную часть составляют метафорические эпитеты: *добрые талые глаза* [9, с. 132]; *разомлевшая трава* [9, с. 295]; *морозная знобящая тишина* [9, с. 290]; *молчаливое, плачущее мужество Насти* [9, с. 404] и др. В романе встречаются и метонимические эпитеты: *Хельга засмеялась сердитым деревянным смехом* [9, с. 52]; *…тряхнёт льняным густым чубом* [9, с. 15]; *Ложился блёсткий рафинадный иней* [9, с. 9]. Под талантливым пером писателя эпитеты перерастают в метафорические образы (метафорические эпитеты): *Лежали горкой солёные огурцы в зябких пупырышках* [9, с. 63]; *…смотрел на собеседника грустными глазами больной птицы* [9, с. 13].

Блок различных типов метафорического переноса расширяет метонимия: *С жалким, лихорадочным облегчением смотрел, как над пепельницей, сворачиваясь в чёрную трубку, догорало лицо Эммы, её последний привет и прощание* [9, с. 271], логическая метонимия в иллюстрации характеризует фрагмент романа – герой сжигает фотографию Эммы. *Тяжелые тревожащие звуки пригасили медь колоколов, ознобом тронули нервы* [9, с. 95], логическая метонимия *медь колоколов*, во второй части фразы – метафора.

Отметим и пространственную метонимию в иллюстрациях: *коварный замысел большевистской Москвы* [9, с. 293], *Нынче притих, посуровел Изпучный* [9, с. 236], *Строй радостно шевельнулся, но промолчал* [9, с. 474] (о строе танкистов).

Выразительность, яркость, образный характер описания усиливает перифраз: *милый певун* [9, с. 347] – о жаворонке; *Беду накликивает, что ли, ведун лешачий?* [9, с. 347] – «шалый» ворон; *Ну, когда костлявая с косой подкрадется, изловчится – ладно* [6, с. 224]; *…можно сказать, минуты матерого сочтены* [9, с. 117]; *Неужели немцы когда-нибудь будут радоваться добродетелям нынешних фюреров* [9, с. 263].

Эмоциональному воздействию и передаче экспрессии служит такой стилистический приём, как парцелляция: *Головомойка у фюрера* (метафора) *была колоссальной. Для генералов* [9, с. 397]; *Он ещё на что-то надеялся, но пронзительно понимал: всё рухнуло, Эмма ушла от него. Сердцем* [9, с. 257]. *Так уходят от потухшего костра. Без оглядки. В её сердце расцвели новые ромашки* …[9, с. 257]; *Успокаиваясь, прислушался к себе. К своей душе* [9, с. 399].

В художественной манере Н.Ф. Корсунова выделяется элемент, характеризующий творческую систему писателя, – цельные фрагменты, посвященные описанию природы, которые, как островки в огромном море жизненных невзгод, во время войны и разрушений высвечивают извечность истин о том, что природа не умирает, а жизнь продолжается. Синтаксические средства и стилистические фигуры (период, парцелляция, градация, параллелизм и др.), композиционно обусловленные, в комплексе языковых средств идиостиля писателя составляют особый пласт, выявляющий индивидуально-авторскую картину мира и художественное мышление.

Подобные синтаксические конструкции лингвисты называют «поликомпонентными единствами», к примеру, А.Н. Карпов, анализируя стиль Л.Н. Толстого, отмечает, что такой стиль «…не только повышает экспрессивно выразительный потенциал… он в значительной мере усиливает метрические и динамические качества повествования» [11]. Лингвист считает, что «…помимо углубления и расширения интеллектуального содержания информации возрастает и дополнительная («надсодержательная») информация, посредством которой автор стремится передать напряжение повествования (изображения) [там же, с. 13]. Как нам думается, можно говорить о близости синтаксических приёмов в творчестве двух авторов.

Обратимся к первому фрагменту; в нём каждая фраза содержит олицетворение, в последнем предложении – метафора: *По-степному чуть тронутая росой, первой просыпается полынь. А потом, ближе к восходу, в низинках оживает чабрец, богородицкая трава, по-здешнему… И тут же просыпаются птицы, перво-наперво жаворонок забирается ввысь… и рассыпает свои колокольчатые трели-песенки на землю* [9, с. 273].

Особенно пронзительно представлено писателем описание эпизода боя – «смерть» вражеского танка: *Споткнулся, завертелся на месте ещё один танк. Умирал по-звериному: дёргался, рычал, царапал мёрзлую землю уцелевшей гусеницей. По снегу, как кровь, расползалась чёрная масляная лужа. Агонировала уцелевшая фара* [9, с. 485]. Описание разрушения подбитого танка включает различные выразительные средства – градацию, гиперболу, олицетворение, как обычно, переходит в метафору.

Итак, в основе образной системы художественного текста Н.Ф. Корсунова лежит единство и взаимодействие изобразительно-выразительных средств. Языковая образность текста создается за счет взаимопроникновения тропов. В лингвистике совершенно справедливо утверждается о том, что метафора есть результат глубокого семантического преобразования слова. Именно метафора, обладая великолепным функциональным потенциалом, лежит в основе мировосприятия писателя и способна передать всю гамму ощущений, всех оттенков смысла при изображении реалий человеческого бытия. В данной работе раскрыты семантические и структурные особенности метафорических конструкций, задействованных Н.Ф. Корсуновым в романе «Высшая мера», выделено своеобразие системы изобразительно-выразительных средств, характеризующих идиостиль писателя. Представляется перспективным исследование метафор в функциональном аспекте, более детальное рассмотрение сравнительных конструкций и других тропов.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва, 1990: 5 – 32.
2. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва, 1988: 173 – 203.
3. Вардзелашвили Ж.А. Языковая метафора как универсальная лингвистическая категория. *Материалы Международной научной конференции*. Тбилиси, 2000. Available at: http://www.vjanetta.narod.ru/lingv.met.html
4. Арутюнова Н.Д. *Языковая метафора*. Москва: Наука, 1978.
5. Москвин В.П. Русская метафора: параметры классификации. *НДВШ. Филологические науки*. 2000; №2. С. 66-70.
6. Вардзелашвили Ж.А. О двоякой сущности метафоры. Санкт-Петербургский государственный университет и Тбилисский государственный университет. *Научные труды*. Серия: филология. Санкт-Петербург – Тбилиси, 2002; Выпуск IV: 66 – 77.
7. Скляревская Р.Н. Языковая метафора. *Вопросы языкознания.* 1987; № 2: 58 – 65.

8. Арутюнова Н.Д. *Метафора. Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 2000.
9. Корсунов Н.Ф. *Высшая мера*: роман в 2-х кн. Оренбург: Оренбургское литературное агентство, 2000; Кн. 1.
10. Москвин В.П. *Русская метафора: Очерк семиотической теории*. Москва: Ленанд. 2006.
11. Карпов А.Н. *Стилистический синтаксис Льва Толстого*. Тула, 1987.

References

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva, 1990: 5 – 32.
2. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Moskva, 1988: 173 – 203.
3. Vardzelashvili Zh.A. Yazykovaya metafora kak universal'naya lingvisticheskaya kategoriya. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Tbilisi, 2000. Available at: http://www.vjanetta.narod.ru/lingv.met.html
4. Arutyunova N.D. *Yazykovaya metafora*. Moskva: Nauka, 1978.
5. Moskvin V.P. Russkaya metafora: parametry klassifikacii. *NDVSh. Filologicheskie nauki*. 2000; №2. S. 66-70.
6. Vardzelashvili Zh.A. O dvoyakoj suschnosti metafory. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet i Tbilisskij gosudarstvennyj universitet. *Nauchnye trudy*. Seriya: filologiya. Sankt-Peterburg – Tbilisi, 2002; Vypusk IV: 66 – 77.
7. Sklyarevskaya R.N. Yazykovaya metafora. *Voprosy yazykoznaniya*. 1987; № 2: 58 – 65.
8. Arutyunova N.D. *Metafora. Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2000.
9. Korsunov N.F. *Vysshaya mera*: roman v 2-h kn. Orenburg: Orenburgskoe literaturnoe agentstvo, 2000; Kn. 1.
10. Moskvin V.P. *Russkaya metafora: Ocherk semioticheskoj teorii*. Moskva: Lenand. 2006.
11. Karpov A.N. *Stilisticheskij sintaksis L'va Tolstogo*. Tula, 1987.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 81-26:347.78.034 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00840

Ryspayeva D.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language and Teaching Methods, Sh.Ualikhanov Kokshetau University (Kokshetau, Kazakhstan), E-mail: dinararyspayeva25@gmail.com*
Borgul N.M., *MA, senior teacher, Department of English Language and Teaching Methods, Sh.Ualikhanov Kokshetau University (Kokshetau, Kazakhstan), E-mail: n-borgul@mail.ru*

PROBLEMS OF FOLKLORE TRANSLATION (BASED ON TRANSLATIONS OF KAZAKHSTANI ETHNICITIES' FAIRY TALES). The article considers linguistic and cognitive specifics of translating folklore texts of the ethnicities residing in Kazakhstan. The authors disclose problems and principles of translation by analyzing linguistic means of expression and techniques of folklore text rendition into another language, with the consideration of ethnic and cultural peculiarities. The study of interaction of language and culture allows to explore peculiarities of a language in the context of different ethnicities' language consciousness. A comparative analysis of folklore texts based on the analysis of theoretical materials and practical experience of translating fairy tales of the Kazakhstani ethnicities brings to light not only to the translation problems, but also to the specific nature of the studied material. The disclosure of problems and principles of translation helps to carry out a comprehensive study of the means of linguistic expression in folklore texts and their rendition. The obtained results of the analysis of the translation techniques reveal their effectiveness.

Key words: **language, culture, ethnic and cultural specifics, folklore, lexical and pragmatic features of translation, recipient, translation techniques.**

Д.С. Рыспаева, *канд .филол. наук, доц., Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, E-mail: dinararyspayeva25@gmail.com*
Н.М. Боргуль, *магистр, ст. преп., Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, E-mail: n-borgul@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ СКАЗОК НАРОДОВ КАЗАХСТАНА)

Статья посвящена изучению лингвокогнитивных особенностей перевода фольклора народов Казахстана через выявление сложностей и принципов перевода, на основании комплексного анализа лингвистических средств выражения и передачи памятников фольклора на другой язык с учетом национально-культурной специфики. Анализ взаимодействия языка и культуры позволяет исследовать особенности того или иного языка с точки зрения языкового сознания представителей разных этносов. Для Казахстана, где важен национальный диалог, где вопросы возрождения культуры многонациональной страны являются одной из приоритетных задач, изучение, перевод и популяризация культурного наследия народов Казахстана, безусловно, актуальны. Сопоставительный анализ фольклорного материала на основе теоретических трудов лингвистов и практический опыт авторов статьи при переводе сказок этносов, проживающих на территории Казахстана, позволили проанализировать не только сложности и переводческие проблемы, но и специфику исследуемого материала. Результаты анализа переводческих трансформаций, раскрытие проблем и принципов перевода стали основой для комплексного изучения средств языкового выражения фольклорных текстов и выявления их эффективности.

Ключевые слова: **язык, культура, национально-культурная специфика, фольклор, лексические и прагматические особенности перевода, реципиент, переводческие трансформации.**

В современном мире всё больше внимания уделяется культурному разнообразию и мультикультурализму, и ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что культура и язык – понятия тесно взаимосвязанные. Язык – это орудие культуры, посредством которого у человека формируется представление о картине мира и менталитете народа. Рассмотрение взаимовлияния языка и культуры позволяет исследовать язык в тесной связи с языковым сознанием народа. У каждого этноса и народа есть своя культура, которая находит отражение, помимо прочих форм, в фольклорных текстах. С течением времени некоторые народы и этносы исчезают, растворяясь в более крупных этносах, а некоторые крупные этносы, соединяясь с другими, частично теряют свою самобытность, поэтому важно постараться сохранить письменные памятники культуры и передать знание о них другим народам посредством перевода.

Целью данного исследования является выявление особенностей перевода фольклорных текстов с учетом национально-культурной специфики и других факторов. Материалом для исследования послужил практический опыт перевода на английский язык текстов сказок народов, проживающих на территории Казахстана. В качестве основных методов исследования применялись общенаучные методы (наблюдение за языковыми фактами, анализ, синтез), описательный метод, сравнительно-сопоставительный анализ.

Для осуществления адекватного перевода вне зависимости от типа и жанра исходного текста переводчик должен понимать, с каким текстом он имеет дело, знать структурные и иные лингвистические особенности подобных текстов, иметь общее представление о реципиенте перевода и времени создания текста.

Под фольклорными текстами принято понимать произведения фольклора: сказки, легенды, предания, былины, песни, пословицы и поговорки. Прежде всего, фольклорные тексты являются искусством устного народного творчества и отражают в себе знания и представления о мире. Несмотря на то что фольклорные тексты создавались как продукт устного творчества, позднее многие памятники фольклора были перенесены на бумагу, при этом, как правило, в письменной форме были максимально сохранены особенности, присущие устной речи того времени, когда создавался данный текст.

Несомненно, самым известным фольклорным жанром является сказка. Как древнейший жанр устного народного-поэтического творчества, сказка – это преимущественно прозаическое произведение бытового характера с элементами волшебства [1]. Отличительными чертами сказки как вида фольклорной прозы является наличие вымысла, многоплановость, сочетание в себе других эпических жанров: сказка-повесть, легенда, предание, притча. Будучи частью народного творчества, жанр сказки глубоко национален. Вымышленные персонажи, сюжеты и события, отражение различных традиций специфичны для определенных этно-

сов и проявляются в языковых формулах. Однако большинство сказочных сюжетов встречаются у многих народов и несут в себе универсальные категории [2].

Общая модель сказок подчиняется глубоко самобытным традиционным формулам, которые охватывают все уровни языка и способствуют созданию яркого национального колорита. К ним относятся образные, говорящие имена героев, компаративные конструкции при описании внешности, метафора, метонимия, гипербола, которые выполняют экспрессивную функцию и помогают создать особую атмосферу, а также повторы как средство структурирования сюжета, инверсии, параллельные конструкции, вводные конструкции как средство имитации разговорной речи и интонации [3, с. 183 – 187]. В сказках существуют и устоявшиеся формулы, связанные с традиционным началом и концом, кульминацией и переходами между отдельными его частями. Для сказок характерно наличие определенной лексики: архаизмов, реалий, просторечных форм и пр.

Народные сказки, будучи фольклорными текстами, предъявляют особые требования к переводу. При переводе сказок перед переводчиком обычно стоит задача не только максимально точно перевести содержание исходного текста, но и передать ту информацию, которая объясняет мировоззрение данного народа, отобразить национальный колорит, а также сохранить особый стиль повествования, характерный для текстов народных сказок. Контрастивный анализ языковых средств в процессе перевода неизбежно ведет к сопоставлению культурных аспектов, что раскрывает национально-культурную специфику, влияющую на формирование когнитивной базыреципиента (реципиентом перев ода сказок чаще всего является ребенок).

Теоретические и практические проблемы перевода, в той или иной мере связанные с переводом художественных текстов, прагматическими и культурными вопросами, освещаются в трудах И.С. Алексеевой, Л.И. Бархударова, В.С. Виноградова, В.К. Гак, Д.И. Ермоловича, Т.А. Казаковой, В.Н. Комиссарова, Я.И. Рецкера, А.В. Федорова и др. В Казахстане теоретико-практические вопросы перевода рассматриваются в работах З. Ахметова, З. Кабдолова, С. Талжанова, К. Канафиевой-Кереевой, Ш. Сатпаевой, Б. Хасанова, В. Сарсекеновой.

Авторами данной статьи была предпринята попытка рассмотреть особенности перевода фольклорных текстов на материале народных сказок некоторых этнических групп, проживающих на территории республики Казахстан.

Республика Казахстан – многонациональное государство, на территории которого в настоящее время проживают 125 национальностей. Помимо представителей коренной нации здесь живут русские, украинцы, узбеки, уйгуры, корейцы, армяне, ингуши и другие народы. Для многонационального Казахстана важен национальный диалог. В стране официально сосуществуют три языка: казахский – государственный язык, русский язык является языком межнационального общения и английский язык как язык интеграции в глобальную экономику. Большое внимание в стране уделяется механизму реализации национальной политики и процессу культурного возрождения многонациональности. В стране функционирует Ассамблея народа Казахстана, существуют национальные центры, школы, в которых обучение ведется на языке малых народов (например, школы с узбекским языком обучения в Южном Казахстане). В этой связи актуальными являются вопросы изучения культуры, фольклора и языков этносов, населяющих Казахстан, а также проблема перевода фольклорных текстов данных народов. К сожалению, в настоящее время представители многих малых этносов в Казахстане не владеют языком своего народа в той мере, которая позволила бы им читать сказки и другие тексты на родном языке, либо не владеют данным языком вовсе, несмотря на то, что в семьях чтятся обычаи и традиции народа. Однако все имеют возможность познакомиться с многими фольклорными памятниками через русский язык. Сказки многих этносов, проживающих в Казахстане, были переведены на русский язык еще во времена существования СССР и находятся в свободном доступе в сети Интернет. Для проведения исследования, рассматриваемого в данной статье, были отобраны свыше 20 народных сказок на русском языке (русские, украинские, молдавские, армянские, чувашские, балкарские и др.), а также несколько сказок на казахском языке и переведены на английский язык. Примечательно, что при отборе материала для исследования в сказках разных народов Казахстана было обнаружено много схожих черт. Так, во всех сказках есть главные и второстепенные герои. Например, хитрец Алдар Косе, возлюбленные Жиренше и Карашаш в казахских сказках, в русской сказке – супруги Федул и Маланья, в ингушской сказке – Великан Зарбаш и пастух, в башкирской – охотник Юлдыбай; также главными героями могут быть животные: хитрый кот, ловкий еж и др. Сюжетные линии также нередко очень похожи, и только определенные имена и реалии дают намек на то, чьему народу принадлежит авторство данной сказки. Однако, как показали результаты анализа, в рассматриваемых народных сказках фактическое число употребляемых реалий невелико. Вероятно, это связано с тем, что основная цель сказки заключается в доведении морали истории до слушателя, и выбор средств для достижения этой цели – второстепенная задача. Кроме того, некоторые особенности, возможно, были утеряны, когда сказки были переведены на русский язык. Схожесть рассматриваемых сказок также заключается в том, что во всех открыто противопоставляются друг другу доброта и злоба с завистью, разум и глупость, щедрость и жадность, честность и лживость, жизнь и смерть. Особое значение имеют числа 3, 7, 9 и 12. Например: *Через <u>три дня</u> привёз Жиренше молодую жену в родной аул* (казахская сказка «Жиренше и Карашаш»); *Есть у нас <u>три курочки-хохлатки</u>…* (русская сказка «Самое дорогое»); *Вот проработал этот засыпка <u>три года</u>*…(украинская сказка «Чудесные гусли»); *<u>Семь дней, семь ночей</u> продолжались поиски, но разбойников и след простыл*… …(азербайджанская сказка «Два соседа»); *<u>Семь раз</u> за день обвозит меня мой конь вокруг земли* (монгольская сказка «Хитрый бадарчин»), *Прошло <u>девять месяцев</u> и <u>девять дней</u> после этого сновидения* (Уйгурская сказка «Падишах и его сын»), *Шах немедля отправил к пещере <u>девять тысяч девятьсот девяносто девять</u> вооруженных мечами всадников* (азербайджанская сказка «Два соседа»); *Теперь сапожник смог купить кожи уже на <u>двенадцать пар</u>* (немецкая сказка «Сапожник и гномы).

В процессе перевода сказки перед переводчиком возникает множество сложностей, преимущественно лексических и прагматических. Так, с определенными трудностями сопряжено выполнение прагматической задачи перевода. Переводчик должен создать на языке перевода текст, обладающий способностью оказывать художественно-эстетическое воздействие на реципиента перевода, аналогичное тому, что было создано в исходном языке. Реципиентом перевода сказок считается, как правило, ребенок, и в этой связи переводчику приходится принимать во внимание ряд факторов. Прежде всего, необходимо учесть, что фоновые знания ребенка ограничены, и многие аспекты (реалии, прецедентные имена, аллюзии) требуют пояснения и прагматической адаптации, реализуемой посредством переводческого комментария. Оформление комментариев и их число имеют немаловажное значение, если речь идет о реципиенте-ребенке. В этой связи, осуществляя перевод сказок, мы решили не перегружать текст большим количеством пояснений и предложили комментарии лишь для тех реалий, которые, на наш взгляд, незнакомы англоязычным детям. Так, комментарии были даны для таких слов, как *кумыс, аксакал, хурджун, нойон* и др. Например: *hurdzhun is a pouch sewn like a saddlebag.* Переводческие комментарии были предложены в виде сносок, приведенных внизу страницы. Подобный способ комментирования гораздо удобнее для ребенка, которому не приходится всякий раз, когда дается пояснение, обращаться в конец книги. Этот фактор переводчику следует учитывать при оформлении перевода: нередко ребенок теряет интерес к произведению, если ему приходится часто отрываться от чтения и обращаться к комментариям в конце книги. Также велика вероятность, что ребенок проигнорирует комментарий, данный в конце книги, и, не получив необходимого пояснения, может сформировать неправильное представление о комментируемом предмете.

Еще один фактор, который следует учитывать переводчику, имея дело с реципиентом перевода сказки, – это языковые знания и навыки ребенка. Несмотря на то что в нашем случае потенциальным реципиентом перевода является ребенок, для которого английский язык является либо первым языком, либо тем языком, которым ребенок владеет в достаточной мере, чтобы самостоятельно читать и понимать сказку, в силу своего возраста он может не знать некоторые лексемы (например, архаизмы) и не воспринимать сложные грамматические структуры (например, сложные предложения с несколькими видами подчинительной связи). Перед переводчиком нередко стоит сложный выбор: сохранить стиль сказки и передать максимально полно и точно структуру и словарный состав исходного предложения или прибегнуть к переводческим трансформациям и сделать текст более понятным для ребенка, что в некоторых случаях может происходить в ущерб стилю и колориту исходного текста.

Независимо от того, кто является реципиентом перевода, среди основных трудностей при переводе текстов сказок большую сложность представляет собой перевод реалий, поскольку это слова с ярко выраженной национальной спецификой. Проблеме перевода реалий уделяли внимание многие лингвисты и теоретики перевода, включая Л.С. Бархударова, Е.С. Верещагина, С. Влахова, С. Флорина, В.Г. Костомарова, В.С. Виноградова, Я.И. Рецкера и др. Существует большое количество разных типов реалий, и нередко выбор передачи реалии на языке перевода зависит от ее типа. В.С. Виноградов, взяв за основу классификацию С. Влахова и С.Флорина, выделяет следующие типы реалий: бытовые (одежда, пища, музыкальные инструменты, денежные знаки, обращения и пр.), этнографические и мифологические (этнические общности, божества, волшебные существа и пр.), реалии, связанные с природными явлениями, реалии государственного и административного уклада (государственные институты, промышленные предприятия, партии и пр.), ономастические реалии (антропонимы, топонимы, названия музеев, театров, магазинов и т.п.), ассоциативные реалии (фольклорные, исторические, книжные аллюзии, анималистические и вегетативные символы и пр.) [4, с. 105 – 113]. В.С. Виноградов предлагает пять способов перевода таких языковых единиц.

1. ***Транскрипция (транслитерация)***. Транскрибированные иноязычные слова, называющие реалии, обычно сопровождаются сносками или вводятся в текст объяснениями. Такой способ передачи реалий является довольно распространенным, но В.С. Виноградов и другие переводчики и теоретики перевода рекомендуют не увлекаться применением данной переводческой трасформации, поскольку это не только не способствует сохранению национального колорита, но, напротив, загромождает повествование и заставляет читателя постоянно «спотыкаться» о ненужные экзотизмы. Транскрипцию целесообразно использовать в тех случаях, когда то или иное понятие не имеет эквивалента в английском языке, текст не перегружен реалиями, а также при передаче большинства антропонимов на английский язык. Принимая во внимание тот факт, что реципиентом перевода являются дети, в нашей работе мы также посчитали целесообразным дать комментарий в сносках для некоторых транскрибированных реалий. К числу

реалий, которые были переданы при помощи транскрипции, относятся: *бай – bai (a rich man or wealthy landowner), джигит – jigit, бояре – boyars, гусли –gusli.*

2. ***Гипо-гиперонимический перевод*** предполагает поиск эквивалентности между словом оригинала и словом в переводящем языке, называющим соответствующее понятие, или наоборот. К числу реалий, переведенных данным способом, можно отнести мифологическую реалию *Лесной Дед* (русская сказка «Самое дорогое»), которая была переведена на английский как *Woodland Spirit*. В данном примере реалия *Лесной Дед* (конкретный вид сказочного лесного божества) в переводе соотносится с ее родовым гиперонимом *Woodland Spirit,* который можно перевести дословно как «дух леса», что, безусловно, является понятием с более широкой семантикой, чем «Лесной Дед».

3. ***Уподобление*** как вид переводческой трансформации близок к гипо-гиперонимическому переводу. Различие состоит в том, что уподобляемые слова называют понятия соподчиненные по отношению к основному переводимому понятию, а не подчиненное и подчиняющее понятия, как в случае с гипонимами и гиперонимами. Например, *камча – whip*, *сени – porch*, *изба – house*. Здесь степень понятийного родства между исходным понятием и его соответствием в переводящем языке выше, чем у родо-видовых соответствий.

4. ***Описательный (экспликативный) перевод***. При использовании данного приема переводчик передает реалию при помощи перифразы, объясняющей ее смысл. Описательный перевод нередко используется в комбинации с транскрипцией и заменяет подстрочный комментарий в сносках. В исследуемых текстах данный прием использовался в следующих случаях: *бай – a rich man, кизяк – dried dung, хот айл – shepherd's stopping place*.

5. ***Калькирование.*** При переводе художественных текстов этот прием чаще всего используется для перевода индивидуально-авторских окказионализмов, говорящих имен собственных, некоторых пословиц, поговорок и т.п. [4, с. 118 – 120]. Так, прием калькирования можно применить при переводе на английский язык квазипоговорки *«Ведь язык все может испортить и разрушить – и дружбу, и согласие, и мир»*, используемой в молдавской народной сказке «Повар и царь»: *A tongue can spoil and destroy everything – friendship, harmony and peace.*

То, какому приему передачи реалии отдается предпочтение, зависит главным образом от типа реалии и мастерства переводчика. Так, бытовые реалии чаще всего переводятся посредством гипо-гиперонимического перевода, уподобления и описательного перевода, реалии государственно-административного устройства часто передаются путем транскрибирования или уподобления, антропонимы – с помощью транскрипции и т.д. Однако, даже зная, какой прием перевода следует употребить для передачи той или иной реалии, переводчик может столкнуться с определенными сложностями. Такую сложность при переводе фольклорных текстов могут представлять антропонимы.

Общеизвестно, что антропонимы следует передавать на языке перевода при помощи транслитерации или транскрипции. В настоящее время предпочтение отдается транскрипции, однако если передаваемое имя собственное используется в текстах 19 века или более ранних, переводчику нужно быть осторожным, поскольку для этого периода могут существовать исторически устоявшиеся варианты перевода имени собственного, отличающиеся от современных. Как правило, если переводчик принимает в расчет время, когда был создан текст, а также общие правила транскрипции и транслитерации, передача имени собственного не представляет сложностей. Например: *Карашаш – Karashash, Хасан – Khassan, Арев и Краг – Arev and Krag.* Сложность для переводчика представляют, главным образом, говорящие или смысловые имена собственные и дериваты личных имен.

Смысловые имена собственные придумываются автором и выполняют не только назывательную, но и оценочную функцию. В этой связи подход к переводу подобных имен должен отличаться от традиционных принципов перевода имен собственных. Перед переводчиком стоит задача сохранить в переводе оценочную информацию, не потеряв при этом этнический колорит [5, с. 73]. Однако эта задача очень сложная и не всегда выполнимая. В анализируемых народных сказках подобные имена встречаются крайне редко и называют преимущественно животных, при этом этнический колорит у данных имен проявляется очень слабо, что облегчает задачу переводчика. Например, в украинской сказке «Круть и Верть», именами *Круть* и *Верть* называют главных героев – мышат. Героев наделили данными именами, чтобы дать оценку их личным качествам: мышата любят крутиться и вертеться. Внешняя форма данных имен никоим образом не намекает на то, каким этносом они созданы. Соответственно, задача переводчика – передать оценочную функцию имен максимально полно. В данном случае был подобран вариант *Twist* и *Spin*.

Не менее сложной задачей при переводе с русского языка на английский является перевод дериватов личных имен, то есть различных уменьшительно-ласкательных, уменьшительно-обиходных и пренебрежительных форм. В переводческой практике нет единого мнения относительно того, как следует переводить дериваты, однако, многие лингвисты все же рекомендуют использовать полные формы и воздержаться от транскрибирования подобных имен. По мнению Д.И. Ермоловича, применение транскрипции как вида переводческой трансформации не всегда эффективно, т.к. дериваты русских имен не воспринимаются в английском языке как уменьшительные; в английском языке теряется связь дериватов с полными именами (например, *Ванька – Иван*); англоязычный читатель не воспринимает эмоциональную оценку, выражаемую дериватами [6, с. 162]. Несмотря на то, что транскрипция кажется нежелательным приемом при переводе дериватов имен собственных, переводчик должен принимать решение, исходя из конкретной ситуации. Так, в сказке «Круть и Верть» один из главных персонажей – это петух Петя. На наш взгляд, дериват *Петя* в данном случае целесообразнее транскрибировать и передать как *Petya*. Полная форма *Pyotr* по отношению к персонажу-петуху звучит неуместно и может создать неправильный образ у читателя, а использовать транспозицию имени и передавать его английским *Peter* не рекомендуется делать даже в детской литературе.

Еще одной проблемой, с которой сталкивается переводчик при переводе народных сказок, является необходимость стилизовать текст перевода под определенную временную эпоху, местность и т.п. В исходном тексте этот эффект обычно достигается при помощи определенных лексических и стилистических средств: архаизмов и историзмов, просторечных слов, фразеологических оборотов, клише, поговорок и квазипоговорок, придающих определенную поучающую интонацию тексту, и т.п. Не у каждой подобной лексической единицы в переводящем языке есть постоянный или регулярный эквивалент, который может создать аналогичный эффект. Имея дело с подобными единицами, переводчик должен проанализировать их задачу в тексте и в первую очередь постараться передать идентичный эффект, даже если в этом случае придется прибегать к лексической замене, целостному преобразованию и другим приемам. Например, в самом начале башкирской народной сказки «Юлдыбай-охотник» упоминается башкирская пословица «*Того, кто отделится от людей, растерзает медведь, того, кто отстанет, – съест волк»,* которая, в данном случае, носит поучительный характер, предупреждая читателя о том, что людям нужно держаться вместе и намекая читателю на то, что в сказке будут описаны действия или события, подтверждающие данную истину. В структуре пословицы присутствует параллельная конструкция, которая придает определенную «торжественность» данному высказыванию. Соответственно, проанализировав эффект, вызванный использованием данного высказывания, переводчик должен постараться сохранить поучительную интонацию и «торжественность» в переводящем языке. На наш взгляд, сохранение приема параллелизма помогает добиться желаемого эффекта: *The one who detaches himself from other people will be torn to pieces by the bear, the one who lags behind will be eaten by the wolf.* В некоторых случаях, однако, целесообразно опустить, снизить или нейтрализовать окрашенность отдельных единиц. Например, при переводе предложения «*Ладно, братец, спи себе, ты, небось, устал»* (чувашская народная сказка «Дети ветра»), просторечную и устаревшую лексему *небось* невозможно передать при помощи аналогичного соответствия, поэтому целесообразнее передать ее значение грамматически с помощью модального глагола, а ее стилистический эффект нейтрализовать: *Do not worry, brother, get some sleep, you must be tired.*

Таким образом, аналитический материал, полученный в ходе перевода на английский язык народных сказок этносов, проживающих на территории Казахстана, позволяет утверждать, что перевод фольклорных текстов сопряжен с рядом лингвистических, преимущественно лексических и прагматических, проблем. Рассмотрев некоторые особенности перевода текстов народных сказок, можно сделать заключение, что не существует универсального набора решений для переводческих задач. Перевод текстов народных сказок требует комплексного подхода: проведения предпереводческого анализа текста, знания теории перевода, учета национально-культурной специфики текста, а также умения переводчика ориентироваться в контексте и принимать нестандартные решения.

Библиографический список

1. Белокурова С.П. *Словарь литературоведческих терминов*. Санкт-Петербург: Паритет, 2006. Available at: http://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/skazka/?q=458&n=209
2. Егорова О.А. *Традиционные формулы как явление народной культуры (на материале русской и английской фольклорной сказки)*. Диссертация … кандидата культурологии. Москва, 2002.
3. Порческу Г.В. Средства создания экспрессивности в сказке и способы их перевода. *Вестник Вятского государственного университета*. 2017; № 12: 183 – 187.
4. Виноградов В.С. *Перевод: Общие и лексические вопросы*. Учебное пособие. Москва: КДУ, 2006.
5. Боргуль Н.М., Усманова З.Ф. Особенности перевода реальных и вымышленных антропонимов. *Вестник Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова.* Серия: Филологическая. 2019; № 1: 68 – 75.
6. Ермолович Д.И. *Русско-английский перевод*. Учебник для студентов вузов, обучающихся по образовательной программе «Перевод и переводоведение» направлений «Лингвистика», «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Москва: Аудитория, 2015.

References

1. Belokurova S.P. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Sankt-Peterburg: Paritet, 2006. Available at: http://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/skazka/?q=458&n=209
2. Egorova O.A. *Tradicionnye formuly kak yavlenie narodnoj kul'tury (na materiale russkoj i anglijskoj fol'klornoj skazki)*. Dissertaciya … kandidata kul'turologii. Moskva, 2002.
3. Porchesku G.V. Sredstva sozdaniya `ekspressivnosti v skazke i sposoby ih perevoda. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 12: 183 – 187.
4. Vinogradov V.S. *Perevod: Obschie i leksicheskie voprosy*. Uchebnoe posobie. Moskva: KDU, 2006.
5. Borgul' N.M., Usmanova Z.F. Osobennosti perevoda real'nyh i vymyshlennyh antroponimov. *Vestnik Kokshetauskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Sh. Ualihanova*. Seriya: Filologicheskaya. 2019; № 1: 68 – 75.
6. Ermolovich D.I. *Russko-anglijskij perevod*. Uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po obrazovatel'noj programme «Perevod i perevodovedenie» napravlenij «Lingvistika», «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya». Moskva: Auditoriya, 2015.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 81'373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00841

***Solovyova O.N**., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

THE PROBLEM OF ENRICHING THE SPEECH OF SCHOOLCHILDREN WITH ASSESSMENT VOCABULARY IN 5 GRADE. The article examines a problem of enriching speech in students with evaluative vocabulary in 5 grade. The study is aimed at identifying pedagogical conditions for enriching the speech of students with evaluative words and creating a set of exercises in the Russian language that will increase the effectiveness of enriching the speech of students with evaluative vocabulary. The problem of enriching the speech of schoolchildren was studied by many outstanding scientists (M.R. Lvova, I.I. Ozhegov, N.M. Shansky, etc.), what indicates the relevance of this topic. Work on enriching the speech of schoolchildren with evaluative vocabulary in Russian lessons requires significant additions. Only purposeful work with students on evaluative vocabulary will help make speech beautiful, meaningful and rich.

Key words: **evaluative vocabulary, interdisciplinary communications, pedagogical conditions, presentation, composition, text.**

***О.Н. Соловьева,** канд. филол. наук, ст. преп., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ОБОГАЩЕНИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В 5 КЛАССАХ

В статье исследуется проблема обогащения речи учащихся оценочной лексикой в 5 классах. Данное исследование направлено на выявление педагогических условий обогащения речи школьников оценочными словами и создание комплекса упражнений по русскому языку, которые повысят эффективность данного процесса. Проблеме обогащения речи школьников посвящено много исследований выдающихся ученых (М.Р. Львова, С.И. Ожегова, Н.М. Шанского и др.), что свидетельствует об актуальности данной темы. Работа по обогащению речи школьников оценочной лексикой на уроках русского языка ведется, но требует, на наш взгляд, существенных дополнений. Только целенаправленная деятельность с учащимися над оценочной лексикой поможет сделать речь красивой, содержательной и богатой.

Ключевые слова: **оценочная лексика, межпредметные связи, педагогические условия, изложение, сочинение, текст.**

Проблема обогащения речи учащихся оценочной лексикой является одной из самых актуальных проблем в современной русистике и требует дальнейшей разработки. Данное обстоятельство наталкивает нас на создание комплекса упражнений по русскому языку и литературе, использование которых повысит эффективность обогащения речи школьников оценочной лексикой.

Оценочная лексика многими лингвистами рассматривается в рамках семантического и функционального аспектов. Хотя в некоторых исследованиях оценочная лексика выступает в качестве конструктивного элемента, который разграничивает стили речи (Ю.П. Плотникова, Н.М. Шанский и др.) [1].

Такие исследователи, как Л.Г. Барлас и Е.Ф. Петрищева, оценочную лексику определяют как составной компонент стилистически окрашенной лексики.

По мнению Л.А. Сергеевой, оценочная лексика – это лексика, в основании которой заложен субъективный фактор [2].

Несмотря на разные подходы к определению данного пласта лексики, взгляды ученых переплетаются, смешиваются и дополняют друг друга. Следовательно, к оценочной лексике будем относить лексику, отражающую внутренний мир индивида. Это слова, выражающие эмоции и чувства (*негодование, любовь*), положительное или отрицательное отношение к явлениям и предметам действительности (*солнышко, цветочек, домишко*), а также слова, характеризующие нравственные качества индивида *(добрый, злой, хороший, плохой, справедливый, честный*).

Проблема обогащения речи учащихся не теряет свою актуальности на протяжении долгого времени. Важнейшие работы крупных ученых посвящены данной проблеме («Лексикология современного русского языка» Н.М. Шанского, «Из истории слов социалистического общества», «Заметки о словах» С.И. Ожегова и др.) [3].

В исследованиях таких ученых, как Л.А. Колунова, М.И. Оморокова, В.И. Яшина, анализировалась оценочная лексика, представленная в произведениях художественной литературы (стихотворениях, баснях, сказках) [4].

Развитие речи включает в себя умения, связанные как с созданием, так и с восприятием текста. Эти умения формируются посредством упражнений, направленных на анализ текстов разных стилей. Система работы включает следующие упражнения: работа со словарем, работа с предложением и словосочетанием, анализ текста, направленный на выявление оценочных слов; сочинения-миниатюры, сочинения-этюды, изложение и др.

Отметим, что на уроках русского языка в 5 классе учитель-словесник использует различные виды заданий, проводит работу с текстами, предметами искусства, репродукциями картин известных художников. При этом работа по обогащению речи школьников оценочной лексикой, на наш взгляд, требует существенных дополнений.

Считаем, что только целенаправленная работа с учащимися над оценочной лексикой поможет сделать речь красивой, содержательной и богатой. Для этого предлагаем включить в работу определенный комплекс упражнений по обогащению речи школьников оценочной лексикой.

Как показывает практика, многие учащиеся не умеют пользоваться оценочной лексикой, хотя в 5 классе они используют качественные наречия и прилагательные в устной и письменной речи.

Одним из самых эффективных видов работы над обогащением речи школьников оценочными словами и развитием связной речи является написание изложений [5]. Стоит обратить внимание на такой вид изложения, как изложение с творческим заданием (замена лица рассказчика, дополнение текста, перестановка частей) [6].

Данный вид изложения способствует более эффективному обогащению речи учащихся оценочной лексикой.

При написании изложения учащийся обогащает устную и письменную речь, учится высказывать свои мысли, развивает логическое мышление, используя оценочную лексику.

Изложения, как подчеркивает М.Р. Львов, являются «упражнениями, которые приобщают детей к лучшим образцам языка. Художественные тексты, написанные выдающимися поэтами и писателями, письменно пересказанные детьми, способствуют формированию правильных речевых навыков, повышают культуру речи, прививают художественный вкус, развивают языковое чутье» [7].

Оценочная лексика способствует формированию связной речи учащихся, что является важнейшим условием при написании изложения.

Разнообразие упражнений и заданий способствует развитию умения применять полученные знания в речевой практике. Следовательно, на уроках русского языка необходимо чередовать устную и письменную формы работы, менять виды заданий. Типы упражнений по обогащению речи школьников оценочной лексикой при подготовке к изложению.

1. Словарная работа.

Данный вид работы включает в себя нахождение в тексте оценочной лексики, составление словосочетаний с оценочными словами, подбор синонимов и антонимов к словам с оценочной семантикой.

Проанализировав работы учащихся, можно определить уровень словарного запаса тематически объединенной группы слов, а также уровень знаний учащихся.

Варианты заданий:

Задание 1. Кто больше придумает оценочных прилагательных к словам *мяч*, *яблоко*, *книга*? Заполните таблицу.

Мяч	Яблоко	Книга

Задание 2. Пользуясь толковым словарем, прочитайте, какие нравственные чувства обозначают следующие оценочные слова: *милосердие*, *благодарность, достоинство, радость, сострадание, великодушие, восхищение, скромность.*

Есть ли среди данных слов многозначные? Составьте 2 – 3 предложения с оценочными словами.

Задание 3. Подберите синонимы к выделенным словам, учитывая значение словосочетаний. В каких словосочетаниях выделенные слова являются оценочными?

– **Верный** ответ, **верный** друг, **верный** глаз.
– **Золотой** ключ, **золотой** человек, **золотое** кольцо.
– **Холодный** суп, **холодные** руки, **холодный** взгляд.
– **Пустой** шкаф, **пустой** человек, **пустое** ведро.

Задание 4. Продолжите синонимический ряд оценочных слов:

– *красивый, прекрасный,…*
– *добрый, отзывчивый, …*
– *грустный, печальный, …*
– *храбрый, бесстрашный, …*
– интересный, увлекательный, …

Задание 5. Подберите синонимы и антонимы к оценочным словам: *радостный, добрый, честный, храбрый*. Составьте 2 – 3 словосочетания или предложения с данными словами.

Задание 6. Замените оценочные слова, представленные в словосочетаниях, синонимами с непроизносимыми согласными.

Увлекательная игра, *великолепный* сад, *подлый* поступок, *влиятельный* человек, *страшный* сон, *унылая* пора, *популярная* книга.

Слова для справок: ужас….ный, прекра….сный, извес….ный, грус…ный, интерес….ный, бесчес…ный, влас…ный.

2. Лексический анализ слов (в том числе оценочных).

Данный анализ (лексический разбор) слов позволит выявить, насколько развито чувство языка у учащихся, а также их степень понимания языковых значений.

Очень важно заниматься данным видом работы систематически, так как этот процесс способствует формированию у учащихся умения обнаруживать в тексте оценочные слова.

3. Работа с текстом (чтение и пересказ текста, составление плана, восприятие авторского отношения).

Важным этапом в работе с художественным текстом является его восприятие учащимися [8]. Целесообразно, на наш взгляд, текст читать учителю, чтобы ученики смогли почувствовать настроение автора, музыкальность и красоту речи.

Анализ текста.

Работа с текстом предполагает ответы на следующие вопросы:

Какое настроение вызывает у вас это произведение? Какие чувства испытывал автор при написании данного художественного произведения? В процессе анализа важно, чтобы учащиеся заметили, каким емким, красивым и образным может быть художественное слово и русский язык в целом.

Далее предлагаем вторую группу вопросов, которые помогут учащимся выявить языковые средства выразительности.

Например: *Найдите слова, которые отражают отношение автора. Какую роль в тексте играют оценочные слова?*

Следующая группа вопросов поможет учащимся выразить свое отношение к тому или иному персонажу, поступку и т.д. Например: *Хотите ли вы, чтобы ваша речь была такой же красивой, богатой и выразительной, как у Пушкина, Лермонтова?*

4. Выполнение творческой работы.

После того, как у учащихся появится мотив, мы предлагаем выполнить творческую работу: создание текста по аналогии, сочинение-миниатюру, сочинение на свободную или заданную тему, сочинение по картине, сочинение на лингвистическую тему и др. Предлагаем темы на выбор: «*Почему я люблю лето*», «*Мой любимый цветок*», «*Летние радости*».

Варианты заданий.

Задание 1. Написать сочинение-миниатюру на тему «Осенний лес» (1 вариант), «Зимний лес» (2 вариант), используя оценочную лексику, приведенную ниже.

Удивительный, красивый, сказочный, любоваться, волшебный, неповторимый, наслаждаться, солнышко, веточка, красота, восхищаться.

Задание 2. Внимательно рассмотрите репродукцию картины, на которой изображен русский баснописец И. Крылов. Составьте небольшой текст-описание, используя оценочные прилагательные: *внимательный, безмолвный, добрый, мудрый, проницательный, умный, задумчивый, простой*.

Ответьте на вопрос: Какую роль играют оценочные прилагательные в текстах-описаниях?

Одним из педагогических условий обогащения речи оценочными словами являются межпредметные связи.

На уроках литературы необходимо предлагать школьникам для пересказа и заучивания наизусть тексты, насыщенные оценочной лексикой (басни *И.А. Крылова, произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева и др.*), обогащая тем самым речь учащихся.

Музыкальные произведения, использованные на уроках литературы, будут способствовать тому, что дети начнут говорить о своих чувствах и переживаниях. Примеры взаимодействия русского языка с музыкой и литературой: фольклор в музыке русских композиторов – *Сказание для симфонического оркестра* (фрагменты) А. Лядова, «*Колыбельная*» А. Лядова. Общими понятиями для музыки и литературы являются интонация, предложение, фраза.

Использование на уроках русского языка репродукций картин позволяет достигать предметных и метапредметных результатов. Произведения изобразительного искусства развивают творческое мышление и воображение, способность к сопереживанию, зрительную память (А.К. Саврасов «*Грачи прилетели*», И.И. Левитан «*Осенний день*», Ф. Решетников «*Опять двойка*» и др.).

Фоновые знания, полученные на уроках литературы, музыки, ИЗО, пригодятся школьникам и в 9 классе на устном собеседовании при сдаче ОГЭ.

Для более эффективного обогащения речи школьников оценочной лексикой помимо предметных уроков необходимо проводить экскурсии.

Во время экскурсий учащиеся хорошо запоминают слова, сопоставляют их с предметами и явлениями действительности, затем сознательно употребляют эту лексику в своей речи. Например, обмениваясь впечатлениями от экскурсии, учитель может спросить: «*Какое впечатление на вас произвел лес в осенний или весенний период?*», *«Опишите внешность и поведение того или иного животного, которого вы встретили в лесу»* и т.д.

Данные упражнения, на наш взгляд, содействуют обогащению речи учащихся оценочной лексикой. Систематическая, целенаправленная работа с учащимися 5 классов над оценочной лексикой поможет подготовиться к написанию сочинения-рассуждения – одному из заданий ОГЭ в 9 классе. Данный вид задания предполагает формулирование и аргументирование своей точки зрения, поэтому в работе с текстом оценочная лексика поможет учащимся раскрыть его тему, избегая однообразия в речи, научит содержательно и убедительно высказывать собственные мысли.

Материалы исследования можно применять в подготовительной работе к письменному высказыванию (изложению и сочинению) в школе, а также в практике преподавания русского языка в вузе, что указывает на практическую значимость данной работы.

Перспективы данного исследования заключаются в разработке методических рекомендаций для учителей и комплекса упражнений по обогащению речи школьников оценочной лексикой для учащихся 6 – 9 классов.

Библиографический список

1. Шанский Н.М. *Лексикология современного языка*: пособие для студентов пединститутов. Москва: Просвещение, 1972.
2. Сергеева Л.А. *Оценочное значение и категоризация оценочной семантики: опыт интерпретационного анализа:* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Уфа, 2004.
3. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
4. Оморокова М. И. *Активизация словаря школьника на уроках русского языка.* Москва, 1963.
5. Баранов М.Т. Лексические понятия в школьном курсе русского языка. *Основы методики русского языка в 4 – 8 классах*. Под редакцией А. Текучева и др. Москва, 1983.
6. Тивикова С.К. Творческое изложение на основе метода прогнозирования. *Начальная школа*. 2004; № 2.
7. Львов М.Р. Речь учащихся средней школы. *Русский язык в школе*. 1981; № 6: 38 – 44.
8. Величко Л.И. *Работа над текстом на уроках русского языка*. Москва: Просвещение, 1983.

References

1. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo yazyka*: posobie dlya studentov pedinstitutov. Moskva: Prosveschenie, 1972.
2. Sergeeva L.A. *Ocenochnoe znachenie i kategorizaciya ocenochnoj semantiki: opyt interpretacionnogo analiza:* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2004.
3. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
4. Omorokova M. I. *Aktivizaciya slovarya shkol'nika na urokah russkogo yazyka.* Moskva, 1963.
5. Baranov M.T. Leksicheskie ponyatiya v shkol'nom kurse russkogo yazyka. *Osnovy metodiki russkogo yazyka v 4 – 8 klassah*. Pod redakciej A. Tekucheva i dr. Moskva, 1983.
6. Tivikova S.K. Tvorcheskoe izlozhenie na osnove metoda prognozirovaniya. *Nachal'naya shkola*. 2004; № 2.
7. L'vov M.R. Rech' uchaschihsya srednej shkoly. *Russkij yazyk v shkole*. 1981; № 6: 38 – 44.
8. Velichko L.I. *Rabota nad tekstom na urokah russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1983.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 811.11-112 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00842

Khantakova V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
Bidagaeva Ts.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, East-Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia), E-mail: sdbidagayeva@mail.ru*
Shvetsova S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

ROLE OF MUTUAL REFLECTION OF OPPOSITES IN ORGANIZATION OF INFORMATION IN TEXT. The article substantiates the role of mutual reflection of opposites in the creation of information in the text, which turns into a constructive and transformative mechanism for forming an idea of what is happening in the recipient of information and influencing the choice of one's further actions. The problem of the reflection of contradictions in the text is connected not only with the scientific development of the phenomenon of antonymy. It is proved that the combination of the incompatible and the resolution of a certain contradiction can be achieved with the help of synonyms. It is found that the integrative interaction of antonyms and synonyms in the text contributes to a greater extent to the creation of a set of tensions and discharges in the text in which there is a "struggle" for the right to survive balancing between opposite poles of meanings. It is found that it is in this opposition where the hidden meanings begin to move from the state of invisibility to the state of visibility, penetrating the subjective reality of the recipient of information and determining his further actions. The significance of mutual reflection of opposites in the construction of information in the text, which opens up an understanding of the nature and essence of people who represent events for manipulating the mind of the interlocutor, is proved.

*Key words***: text, information, meaning, sense, opposite, antonymy, synonymy.**

В.М. Хантакова*, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
Ц.Д. Бидагаева, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. Восточно-Сибирского государственного университета технологии и управления, г. Улан-Удэ, E-mail: sdbidagayeva@mail.ru*
С.В. Швецова*, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

РОЛЬ ВЗАИМНОГО ОТРАЖЕНИЯ ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ

В статье обосновывается роль взаимного отражения противоположностей в создании информации в тексте, превращающейся в конструктивно-преобразовательный механизм формирования у получателя информации представления о происходящем и влияния на выбор его дальнейших действий. Проблема отражения противоречий в тексте связана не только с научной разработкой явления антонимии. Доказывается, что совмещение несовместимого и разрешение некоего противоречия могут быть достигнуты и с помощью синонимов. Выявлено, что интегративное взаимодействие антонимов и синонимов в тексте в бóльшей степени способствует созданию совокупности напряжений и разрядок в тексте, в которой имеет место «борьба» за право выжить балансирующих между противоположными полюсами смыслов. Обнаружено, что именно в этом противопоставлении скрытые смыслы начинают переходить из состояния невидимости в состояние видимости, проникая в субъективную реальность получателя информации и определяя его дальнейшие действия и поступки. Доказана значимость взаимного отражения противоположностей в конструировании информации в тексте, открывающей понимание природы и сущности людей, представляющих события для манипулирования сознанием собеседника.

Ключевые слова: **текст, информация, смысл, значение, противоположность, антонимия, синонимия.**

Внимание исследователей к идее взаимного отражения противоположностей, обоснованной в философской диалектике [1, с. 182] и логике [2, с. 486], обусловлено её значимостью при описании окружающего мира, в котором явления, предметы и их признаки распределены как противоположные друг другу. Противоположности, как известно, взаимно обусловливая друг друга, составляют единое целое, представляя «собою субстанцию, в которой и через посредство которой они только и могут сохранять свою собственную индивидуальность» [3, с. 124]. Не опровержение противоположных точек зрения, а нахождение необходимых оснований для совместного их существования способствует «смягчению» или снятию существующих противоположностей. Образуется система, в которой не только распределяются явления и предметы в мире как противоположные друг другу, но и обнаруживается их неоднородность, основанная не всегда на отрицающих друг друга противоположностях. Человек, создавая систему представлений об окружающем его мире, «постоянно противопоставляет друг другу простые понятия, а речь отражает эту тенденцию» [4, с. 214]. Особенно явно эта тенденция прослеживается при обращении к тексту. Чрезвычайная важность такой организации информации в тексте объясняется её влиянием на взаимопонимание людей, формирование их общей системы представлений о происходящем в мире и их дальнейшие практические действия. Становится значимым осознанное и компетентное использование языковых единиц в тексте, соотносящих утверждения, несовместимые друг с другом изначально. К числу таких единиц относят антонимы, которые, выражая при вхождении в текст столкновение противоположностей и их взаимную дополнительность, способствуют организации информации, наполненной «совокупностью напряжений и разрядок» [5, с. 187]. Если совокупность напряжений и разрядок в тексте создается «парами антонимов в их многократных вхождениях» [5, с. 187], то и с помощью повторов синонимов могут создаваться напряжения и разрядки в тексте. Совмещение несовместимого и разрешение некоего противоречия повторами синонимов также очевидно, как и в случаях с парами антонимов. Организация информации может основываться на взаимодействии в тексте антонимов и синонимов. Обоснованию этого служат следующие особенности антонимов и синонимов.

Во-первых, антонимия и синонимия как универсальные семантические константы языка включены в проблематику семантических исследований, подготовивших фундамент для анализа текста. В организации и выражении целостного смысла, регулирующего совместные действия людей, важная роль принадлежит интегративному использованию антонимов и синонимов в тексте. Во-вторых, антонимия представляет собой тип семантических отношений между языковыми единицами, которые имеют в своем смысловом объеме противоположные смысловые компоненты [6, с. 35]. Синонимия, также представляя тип универсальных семантических отношений, объединяет языковые единицы, имеющие в смысловом объеме как совпадающие, так и различающиеся компоненты. Основанием для дифференциации синонимов является противопоставление их смысловых компонентов, что позволяет признать, что «каждые два синонима суть антонима относительно их семантических компонентов», которыми они различаются [7, с. 32]. Они являются разновидностями семантико-смысловых схождений и расхождений. В-третьих, описание антонимии и синонимии связано с сущностью

человека, и описать действие антонимических и синонимических единиц в тексте как и языка в целом нельзя в отрыве от человека, сущность которого, как известно, «… покоится в языке» [8, с. 259]. Антонимы и синонимы и их интеграция в тексте приобретает смысл, значимый для жизнедеятельности человека.

Целью статьи является выявление роли взаимного отражения противоположностей в организации информации в тексте. Для достижения поставленной цели в статье анализируется интегративное взаимодействие антонимов и синонимов в тексте, которые, выражая противоположные смыслы и обеспечивая их взаимную дополнительность в формировании целостного смысла, делают информацию текста «орудием» создания представлений людей об описываемых событиях в их жизни и оценки этих событий. Для подтверждения или опровержения роли взаимного отражения противоположностей для организации информации в тексте используется сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий, во-первых, найти общие смыслы у интегративно взаимодействующих антонимов и синонимов в тексте. Во-вторых, выявить те смыслы, которые кроются за каждым антонимом и синонимом и которые «борются» за право выжить и перейти в иной модус существования – включиться в субъективную реальность получателя информации и повлиять на его дальнейшие практические действия. Для анализа «борьбы» смыслов использованы методы системного и компонентного анализа, сочетающие классификацию и обобщение наблюдаемых отношений между антонимическими и синонимическими единицами, интерпретацию и наблюдение. Объектом рассмотрения в статье избирается интеграция антонимических и синонимических единиц в тексте. Во главе угла при их анализе ставится человек, осмысляющий мир, формирующий и передающий информацию о нем в зависимости от своего внутреннего мира, сложного и нередко противоречивого. В его внутреннем мире находят место переплетения различных противоположностей. Это желание и долг, потребности и обязанности, собственное мнение и мнение другого (также общественное мнение), вера и неверие, совесть и пренебрежение совестью, соблюдение права и его игнорирование и т.д. Именно поэтому нередко описание окружающего мира не является зеркалом действительности. Описание мира может быть искажено мозгом описывающего мир человека, его сознанием, воспринимающим мир так, как он ему кажется при формировании текста. Описание мира может быть противоположным действительному миру, ведь в интересах говорящего и пишущего не всегда описание происходящего, каковым оно является, а формирование в сознании других такого представления о происходящем, которое устраивает говорящего.

Материалом для исследования в статье избирается фрагмент из политического романа А. Чаковского «Победа» – обсуждение на Мирной конференции «Большой тройки» в июле 1945 года вопроса о политическом статусе будущей Германии и территориальных границ [9]. В конференции принимают участие делегации Советского Союза, Великобритании и США, возглавляемые И.В. Сталиным, У. Черчиллем и Г. Трумэнэм. Через весь текстовый фрагмент, начиная с вопроса У. Черчилля о том, что означает на данный момент понятие «Германия» и можно ли использовать это понятие в том же смысле, как до войны, идет развертывание и снятие противостояния двух разных политических систем. Это система государственного устройства Советского Союза и система политического устройства Великобритании и США. Вопросом о статусе послевоенной Германии и ответом на этот вопрос предваряется вхождение в текст антонимичных (вопросительных и повествовательных) предложений. Вопросительные и повествовательные предложения, не образуя в системе языка пару антонимов, отражают противоречие между странами относительно будущего Германии на основе актуализации в контексте таких смысловых компонентов, которые делают значения предложений противопоставленными друг другу. Мнения руководителей делегаций, выраженные вопросительными и повествовательными предложениями, о понятии «Германия», неоднократно повторяясь в разных вариациях на протяжении всего текста, образуют его смысловой стержень. Определению понятия «Германия 1945», предложенному советской делегацией с учетом послевоенного состояния страны и ее границ, противостоит понятие «Германия с довоенным территориальным устройством», продвигаемое английской и американской делегациями. Первая пара противоположных мнений о будущем Германии образуется противопоставлением вопросительного и повествовательного предложений. Так актуализируется намерение участников заседания относительно будущего Германии. Так, следующие друг за другом вопросительные предложения У. Черчилля: *«…что, по мнению участников конференции, означает сейчас «Германия»?»* и «*Можно ли использовать это понятие в том же смысле, как до войны?*» противопоставлены утвердительным предложениям И. Сталина: «*Германия – сегодняшняя объективная реальность. … Германия есть то, чем она стала после войны. … Никакой другой Германии сейчас нет*».

В антонимической паре предложений проецируется представление участников обсуждения о политическом статусе Германии с точки зрения значимости, полезности решения вопроса для каждого из них. За каждым предложением стоит желание человека, направленное к выполнению его волевых задач – управлению деятельностью партнеров по коммуникации в интересах собственной жизнедеятельности каждого из них. Поэтому, чтобы понять чужую мысль, необходимо установить её волевую подоплеку. Так, У. Черчилль стремится в завуалированной вопросительным предложением форме навязать свои предложения по послевоенному устройству Германии. Накануне выборов в Англии ему как никогда нужны плоды победы Второй мировой войны. Поэтому, чтобы выиграть выборы, ему важно выжать из результатов войны на этой конференции как можно больше для своей страны. Действительно, человек есть не столько то, каким он является, а в большей степени то, каким он хочет быть или каким он желает казаться в глазах других. Вопрос У. Черчилля нацелен не на выяснение мнения участников конференции о будущем Германии, а на воздействие на них и формирование тех смыслов, в которых заинтересован премьер-министр. За вопросительным предложением кроется невысказанное намерение премьер-министра – определить военно-политическое устройство будущей Германии так, чтобы она стала «санитарным» кордоном вокруг Советского Союза. Целью участия И. Сталина на этом заседании является обеспечение надежности западных границ страны, исключив любые новые угрозы, и недопущение политического устройства Германии по американскому и/ или английскому образцу. Он описывается как политик, твердо стоящий на страже интересов своей страны, который использует только утвердительные предложения, опираясь на факты, в контексте которых обсуждается понятие «Германия».

Следующим шагом в развертывании смысла является вхождение в текст еще одной пары антонимов, образуемой вопросительным и утвердительным предложениями Г. Трумэна и И. Сталина соответственно. Оба лидера, стремясь принять общее решение о политическом устройстве Германии, каждый, тем не менее, оставляет вне поля зрения мнение своего собеседника, отчуждая воспринятое от собеседника и противопоставляя ему свою точку зрения. Так, вопрос Г. Трумэна: «*Можно ли говорить о Германии, какой она была до войны, скажем, в 1937 году?*», имплицируя надстояние над событиями, произошедшими после 1937 года и после войны, и над своими партнерами на заседании, служит в большей степени средством непрямого суждения. Соединяясь с модусной рамкой, выраженной глаголом *сказать* в форме первого лица множественного числа *скажем*, вопрос со сменой регистрового варианта приобретает побудительную направленность. Маркером, диагностирующим противоположное мнение, является утвердительное предложение И. Сталина: «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*».

Дальнейшее взаимодействие противоположных друг другу смыслов усиливается добавочным смысловым оттенком экспрессивности. Он выражен частицами *всё* и *же* в вопросительных предложениях Г. Трумэна: (1) «*Но все-таки должно же быть дано некоторое определение понятия «Германия?*» и (2) «*Может быть, мы всё же будем говорить о Германии, как она была до войны, в 1937 году?*». Частицы *всё* и *же* переносят вопросительные по структуре предложения в иное семантическое поле, переключая внимание из сферы вопроса в волюнтативную направленность. Включение частиц *всё* и *же* привносит в смысловой объем предложений элементы надменности, пренебрежения к партнерам по коммуникации, а также требовательности и потери терпения у говорящего. Здесь проявляется крайняя жесткость по шкале степеней волеизъявления с нарастающей требовательностью. Это может иметь место только при определенных отношениях между говорящим и адресатом, в которых прослеживается превосходство говорящего над слушающими, дающее ему право что-либо требовать. И такое право было у Г. Трумэна, который ждал с минуты на минуту результатов испытаний ядерной бомбы. Если эти результаты совпадут с его желаниями, то это может изменить весь ход и решение Мирной конференции: у него будет право диктовать условия послевоенного устройства Германии и Европы, и, не исключено, всего мира, Сталину. Он, Трумэн, может устанавливать такие порядки в Европе, которые бы устраивали политические круги США и вместе с тем усилили бы его позиции как президента. Однако пока у Г. Трумэна нет информации о проведении испытаний и их желаемых для него результатов, поэтому вопросительное предложение звучит менее требовательно, с оттенком деликатности и приглашения присоединиться к его мнению, что выражается использованием вводно-модального слова *может быть* в начале предложения.

Ответом на вопрос Г. Трумэна является следующее предложение И. Сталина, в котором выражено четкое определение понятия «Германия»: «*Это страна, у которой нет правительства, нет определенных границ…*». Подчеркивая, что «*это просто разбитая страна*», разделенная на зоны, И. Сталин перемещает в своем высказывании смысловой акцент (рематическую часть предложения, выраженную двумя словосочетаниями со словом *нет: нет правительства, нет определенных границ*) в конечную позицию. Конструкции с рематическим компонентом в конце предложения обычно употребляются в спокойном монологическом высказывании [10, с. 388], но вынесение в конечную позицию предложения двух словосочетаний со словом *нет* несет дополнительную смысловую нагрузку – компоненты экспрессии и несогласия с собеседником. Отрицательное высказывание, как правило, стимулируется «ошибочным суждением, ложью, искаженным представлением о положении дел» [11, с. 310]. И задача любого отрицания заключается в восстановлении истины в мире мыслей. А они могут быть в том случае истинными, если соответствуют реальной действительности. В дальнейшем развертывании политической и дипломатической борьбы за определение статуса Германии между И. Сталиным, с одной стороны, и Г. Трумэном и У. Черчиллем, с другой, появляется повествовательное предложение И. Сталина со словом *реальность*: «*Объективной же реальностью является та, которая сложилась в результате разгрома гитлеризма*». Это ответ на очередной вопрос президента Г. Трумэна «*Может быть, мы всё-таки примем в качестве исходного пункта границы Германии 1937 года?*». Обращение к словарю показывает, что *реальность* определяется как «действительность, бытие, существование» [12,

с. 164]. Реальность можно отрицать, игнорировать, но от неё никуда не деться, она существует. Можно исходить из разных определений понятия «Германия», но реальность такова, что нельзя абстрагироваться от результатов войны, которые можно отрицать, игнорировать, но они, тем не менее, реальны, они существуют.

И. Сталиным, как и в предыдущем его ответе, рематическая часть высказывания перемещается в конечную позицию. Рематическая часть усиливается использованием лексических единиц *реальность* и *гитлеризм*, привносящих в предложение новые смыслы. Эти смыслы обусловлены значениями лексемы *реальность* и слова с оценочной коннотацией *гитлеризм.* Выраженные этими лексическими единицами смыслы, обобщая всё сказанное выше через сложную систему антонимических предложений, как бы сводят на нет намерения Г. Трумэна и У. Черчилля определить будущее политическое устройство Германии, ее территориальные границы так, как это было в 1937 году до войны. Неоднократные пересечения вопросительных и повествовательных предложений, образующих пары антонимов, способствуют созданию рематической доминанты текста, образующейся взаимодействием антонимичных смыслов. Это сложное и многообразное взаимодействие, раскрывающееся на фоне противоположностей, объективируемых антонимическими предложениями. Противоречия лидеров стран, обсуждающих политический статус будущей Германии, ее территориальные границы, не являются открыто выраженными, но в каждом случае пересечений антонимических предложений (вопросов Г. Трумэна и У. Черчилля, с одной стороны, и ответов И. Сталина, с другой) они подразумеваются. Они, как и противоречия в диалектике, образующие её «ядро», порождают, обостряют и выражают целостный смысл текста, балансирующий между противоположными полюсами, образованными антонимическими предложениями.

В развитии смысла заложена формула разделения единого на противоположности (стремление всех участников конференции найти ответ на вопрос: «Что такое теперь Германия?»: определение ее статуса и территориальных границ так, как было до войны, или с учетом объективной реальности, как она есть после войны). Следующей составляющей этой формулы является описание борьбы противоположностей (политической и дипломатической борьбы за подведение итогов Второй мировой войны в Европе между представителями Советского Союза, с одной стороны, Соединенных Штатов Америки и Великобритании – с другой). Далее следует разрешение этой борьбы в новом единстве – в попытке разработки единых политических принципов по отношению ко всем четырем оккупационным зонам Германии.

Многократное вхождение комплекса антонимических предложений в текст создает семантически напряженную структуру, степень которой значительно возрастает за счет синонимических повторов вопросительных и повествовательных предложений. Причем это не просто повторные постановки вопросов и повторные формулирования ответов на них. За синонимическими повторами вопросов и ответов прослеживается актуализация новых смысловых нюансов. Их появление обусловлено меняющимися интенциями участников в зависимости от поведения и реакции собеседников, их эмоционального отношения и оценки обсуждаемого вопроса. В каждом из синонимов, объединенных смысловым компонентом «Германия 1945 года», наблюдается значимое приращение смысла. В цепочке дистантно расположенных синонимов происходит конкретизация смысла «Германия 1945 года» модальными модификациями, усиливающими смысловую выразительность речи говорящего и воздействие на собеседников. Так, в отличие от предложения «*Германия есть то, чем она стала после войны*», смысловой объем следующего предложения И. Сталина «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*» осложнен модальным предикативом *надо*. Говорящим использован предикатив *надо* без указания имени потенциального субъекта, поскольку за ним оказываются установки, не связанные с точкой зрения и со сферой интересов одного конкретного человека (в данном случае – И. Сталина), а с требованиями, касающимися всех, кто принимает участие в обсуждении вопроса о статусе Германии. Здесь просматривается указание на необходимость, обусловленную общечеловеческим опытом, и тогда каждому, кто сейчас решает проблему определения статуса Германии, необходимо принять именно ту точку зрения, которая высказана в предложении с предикативом *надо*.

Далее следует еще одно предложение И. Сталина с модальным предикативом *нельзя*: «*Нельзя же абстрагироваться от результатов войны*». И в этом случае модальный предикатив *нельзя* использован без обращения к потенциальному субъекту. Целевая аргументация ориентирована не только на говорящего, но и на всех, с кем он общается. Получается, что с точки зрения целесообразности следует каждому поступать так, а не иначе. В цепочке синонимических предложений воплощается варьированный повтор точки зрения главы советской делегации о политическом статусе Германии с учетом реалий 1945 года. В синонимическом повторе имеет место приращение смыслов, усиливающих необходимость и категоричность. Последним элементом рассматриваемой синонимической цепочки является предложение «*Объективной же реальностью является та, которая сложилась в результате разгрома гитлеризма*», несущее в себе конструктивно-смысловой и оценочный компонент. Именно этот компонент можно соотнести с тем фокусом (как самым важным в произведении искусства), о котором писал В.В. Виноградов, опираясь на мнение Л.Н. Толстого о том, к «чему сходятся все лучи или от чего исходят» [12, с. 187]. Синонимические предложения «сходятся», как лучи, к выражению оценочного компонента, помещенного в конечную позицию, завершающую всю синонимическую цепочку предложений. Ясно, что смысл синонимического повтора предложений имеет выход в прагматику речи и состоит не в том, чтобы сообщать и напоминать о положении в послевоенной Германии, а в том, чтобы, давая выход своим чувствам и оценкам при решении вопроса о будущем Германии, побуждать участников заседания к определенным действиям и убеждениям.

Степень семантически напряженной структуры текстового фрагмента, достигнутая антонимической системой вопросительных и повествовательных предложений, возрастает за счет синонимически варьированного повтора. В каждом предложении синонимического повтора с включением модальных модификаций представления смысла возрастает выразительность речи говорящего и его воздействие на собеседников. Если в первом предложении «*Германия есть то, чем она стала после войны*» наряду с констатацией факта имплицитно представлено побуждение к действию, то в последующих предложениях – «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*» и «*Нельзя же абстрагироваться от результатов войны*» – побуждение окрашено категоричным долженствованием и даже диктатом. Наличие и отсутствие оттенков долженствования противопоставляет синонимы, делая их смысловое наполнение асимметричным и усиливая в конечном итоге степень семантически напряженной структуры всего текста.

Обратимся к следующей группе синонимичных предложений. Это вопросительные предложения Г. Трумэна: «*Можно ли говорить о Германии, какой она была до войны, скажем, в 1937 году?*», «*Может быть, мы всё же будем говорить о Германии, как она была до войны, в 1937 году?*» и «*Может быть, мы всё-таки примем в качестве исходного пункта границы Германии 1937 года?*». За первым вопросом Г. Трумэна с оттенком разрешения и позволительности следуют синонимические предложения, в которых наряду с вопросом выражена возможность допущения других точек зрения собеседников (об этом свидетельствует модальный оператор *может быть),* т.е. не исключаются альтернативное мнение и даже несогласие с говорящим. Допускаются обе возможности: и точка зрения Г. Трумэна, и мнения его собеседников. Казалось бы, смысл вопроса Г. Трумэна заключается в выражении установки на паритет шансов и возможности разновероятности ответов на него, однако включение частиц *всё, же* и *все-таки* сигнализирует о выбранности только мнения самого говорящего. Модальный план вопроса исключает конъюнкцию разных точек зрения, с очевидностью свидетельствуя о намерениях Г. Трумэна. Синонимической цепочкой вопросов Г. Трумэна возрастает степень семантически напряженной структуры текста.

Таким образом, проанализированный в статье материал свидетельствует о том, что взаимное отражение противоположностей играет важную роль в организации информации в тексте. Взаимное отражение противоположностей объективируется в тексте в основном антонимами, создающими при вхождении в текст «совокупность напряжений и разрядок» и способствующими тем самым фокусировке внимания получателя информации на частностях описываемых явлений. Наряду с антонимами порождают эффект напряжений и разрядок и синонимы одного ряда, противопоставленные друг другу по одному или нескольким смысловым компонентам. Смысловыми оппозициями между синонимами, как и между антонимами, создаются и чередуются напряжения и разрядки в организации информации в тексте. Синонимы являются не только эквивалентными наименованиями одних тех же понятий, но и средством их разграничения. Созданию и чередованию в тексте напряжений и разрядок в бóльшей степени способствует интеграция антонимов и синонимов. При их интегративном взаимодействии создается поле «борьбы» между противоположными смыслами, выраженными, как правило, не всегда явно и открыто. Но в «борьбе» за право выжить они переходят из состояния невидимости в состояние видимости, проникая в субъективную реальность получателя информации с целью вызвать у него определенные действия и поступки. В целом, применение идеи взаимного отражения противоположностей при организации информации в тексте дает новый ракурс анализа взаимодействия антонимических и синонимических единиц языка для выявления и моделирования конкретных технологий осознанного планирования и воздействия на получателя информации. С обращением к идее взаимного отражения противоположностей при конструировании информации открывается в науке о языке перспективное поле исследований, ведущих к пониманию всей природы и сущности людей, представляющих события для манипулирования сознанием собеседника.

Библиографический список

1. *Философская энциклопедия*: в 5 т. Москва: Сов. энциклопедия, 1967; Т. 4.
2. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник.* Москва: Наука, 1975.
3. Гегель Г.В.Ф. *Лекции по эстетике*: в 12 т. Москва – Ленинград: ГИЗ, 1938; Кн. 1.
4. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1961.
5. Лекомцев Ю.К. Антонимический текст. *Текст: семантика и структура.* Москва: Наука, 1983: 197 – 206.
6. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1995.

7. Вилюман В.Г. *Английская синонимика*. Москва: Высшая школа, 1980.
8. Хайдеггер М. *Время и бытие*. Статьи и выступления. Москва: Республика, 1993.
9. Чаковский А. Победа. Политический роман. *Роман-газета*.1980; № 18; Кн. 2.
10. Золотова Г.А., Онипенко Н.Г., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва: ИРЯ РАН, МГУ, 2004.
11. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
12. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений*. Под общей редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: РАН, Институт русского языка; Азбуковник, 2003.
13. Виноградов В.В. *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа, 1971.

References

1. *Filosofskaya `enciklopediya*: v 5 t. Moskva: Sov. `enciklopediya, 1967; T. 4.
2. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Nauka, 1975.
3. Gegel' G.V.F. *Lekcii po `estetike*: v 12 t. Moskva – Leningrad: GIZ, 1938; Kn. 1.
4. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1961.
5. Lekomcev Yu.K. Antonimicheskij tekst. *Tekst: semantika i struktura*. Moskva: Nauka, 1983: 197 – 206.
6. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1995.
7. Vilyuman V.G. *Anglijskaya sinonimika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
8. Hajdegger M. *Vremya i bytie*. Stat'i i vystupleniya. Moskva: Respublika, 1993.
9. Chakovskij A. Pobeda. Politicheskij roman. *Roman-gazeta*.1980; № 18; Kn. 2.
10. Zolotova G.A., Onipenko N.G., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: IRYa RAN, MGU, 2004.
11. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
12. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij*. Pod obschej redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: RAN, Institut russkogo yazyka; Azbukovnik, 2003.
13. Vinogradov V.V. *O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00843

Zhang Yan, *doctoral postgraduate, Institute of Russian Languages of Heilongjiang University; senior teacher, Russian Language Department, Jiamus University (China), E-mail: 245610882@qq.com*

COMPARISON OF CULTURAL SEMANTICS AND TRANSLATION OF RUSSIAN AND CHINESE WORDS. The article studies culturally-marked vocabulary and translation of it into Russian and Chinese languages. Using the examples of linguoculturological comparative analysis of vocabulary, it is shown that both Chinese and Russian culture have their own characteristics, which are clearly reflected in terms of the meaning of vocabulary. It should be noted that the identification and identical interpretation of the cultural semantics of linguistic units is a fundamentally important factor in successful translation. In this regard, the article identifies three types of culturally-marked vocabulary and summarizes the corresponding translation strategies. The purpose of the study is to comprehensively describe the national and cultural characteristics of Russian vocabulary and a comparative analysis of the Russian and Chinese languages, which have a peculiar style, as well as to clarify their commonalities and individual characteristics, and to reveal their internal laws.

Key words: **comparison, Russian language, Chinese, cultural semantics, type of culturally marked lexical units, translation strategy.**

Чжан Янь*, Институт русского языка Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, ст. преп., Институт иностранных языков Цзямусского университета, г. Цзямусы, E-mail: 245610882@qq.com*

СОПОСТАВЛЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ И ПЕРЕВОД РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКИ

Данная статья посвящена исследованию культурно-маркированной лексики и переводу в русском и китайском языках. На примерах лингвокультурологического сопоставительного анализа лексики показано, что и в китайской культуре, и в русской существуют собственные характеристики, которые явно отражаются в плане лексического смысла. Стоит отметить, что выявление и тождественная интерпретация культурной семантики языковых единиц являются принципиально важными факторами успешного перевода. В связи с этим в статье выделено три типа культурно-маркированной лексики и обобщены соответствующие стратегии перевода. Цель исследования состоит во всестороннем описании национально-культурных особенностей русской лексики и сопоставительного анализа русского и китайского языков, которые обладают своеобразным стилем, а также выяснении их общностей и индивидуальных особенностей, раскрытии их внутренних законов.

Ключевые слова: **сопоставление, русский язык, китайский язык, культурная семантика, тип культурно-маркированных лексических единиц, стратегия перевода.**

Язык, с одной стороны, – это отражение культуры, с другой – это один из главных факторов, формирующих национальную культуру того или иного языкового сообщества. Разная национально-культурная, социальная и историческая информация, стоящая за языком, подчёркивает различие культур, а это находит своё отражение в языке и речи.

Известный русский педагог К.Д. Ушинский отметил: «В языке своём народ в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов сложил свои мысли и чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражалась в слове» [1, с. 344].

Как известно, язык как социальный феномен содержит в себе отпечаток жизни общества, его материальной и духовной культуры. Разные нации, обусловленные жизненными обычаями, исторической культурой, религиозными убеждениями и географическими условиями, имеют не только сходство, но и отличия в культурах. Разные национальные культуры придают лексике различные культурно-исторические ассоциации, окраски и эмоциональные оценки. Между тем, являясь основой существования языка, в определённой степени культура ограничивает мышление и способы выражения языковых пользователей.

Культурная семантика – это изучение роли базовой культурной структуры в жизни человечества. Оно основано на семантике, законах взаимодействий культур и лексической семантики, реализует научную классификацию и систематизацию, раскрывает культурные специфики семантики, а также пополняет семантическую науку и углубляет теоретическое исследование типологии, направленное на специфическое культурно-семантическое исследование [2, с. 1]. Согласно В.Н. Телия, культурная семантика включает в себя культурные семы, культурные концепты, культурный фон и культурные коннотации [3, с. 14].

Национальная культурная семантика в общем смысле не существует. Исследования показали, что культурная семантика одного языка основана на культурном фоне другого языка. Например, в русском языке слова *сыр*, *борщ* и *сметана* обладают типичным национально-культурным оттенком для китайцев, но для некоторых народов в Восточной Европе не имеют национально-культурных окрасок, в связи с этим национально-культурная семантика является относительной и зависит от национально-культурных фонов, касающихся наций [4, с. 7].

Факторы, влияющие на формирование культурной семантики лексики

Между культурой и языком существуют сложные взаимосвязи, опосредуемые целым комплексом социально наследуемых знаний и отношений, запечатленных в семантике слов и выражений [5, с. 170]. В связи с этим географические, исторические, психологические и региональные особенности наций влияют на культурную семантику лексики.

Во-первых, разная географическая культура, в том числе и способ жизни народов, оказали глубокое влияние на формирование культурной семантики лексических единиц.

Например, в Китае традиционная сельскохозяйственная культура породила большое количество пословиц, поговорок и идиом т.д., связанных с темой сельскохозяйственного производства. Например: 守株待兔 (в знач.: получение выгоды без труда); – 箭双雕 (в знач.: одной стрелой сбить двух орлов); 入木三分 (глубоко проникнуть в суть); 吃饭勿忘种田人 (в знач.: нельзя забывать людей, которые помогли тебе). И речевые выражения такого рода часто сопровождаются культурными оттенками, то есть ассоциативными представлениями о сельском хозяйстве. В русском языке существуют аналогичные явления. Например, лексема *лошадь* является не только важным средством передвижения для русской нации, но и незаменимым инструментом сельскохозяйственного производства. В традиционных жизненных практиках люди придают значению слова лошадь национальную окраску, животное ассоциируется с трудолюбием, усердием. Поэтому появились образные выражения, такие как *лошадиная сила*, *лошадиное здоровье* и так далее.

Западная культура неразрывно связана с океаном. Литературные произведения западных стран отражают тему выживания на море. Таким образом, множество лексики связано с морской темой. Например, в английском языке «Trim the sails to the wind» (продвигаться вперёд по течению); «Fish in trouble waters» (ловить рыбу в мутной воде), а в русском языке – «Без руля, и без ветрил».

Очевидно, что разная географическая культура и способ выживания создают разные виды культур, а разные культурные традиции образуют разные языковые стили.

Во-вторых, психологическая культура и познание мира также являются важными факторами.

Психологическая культура представляет собой внутренние, относительно стабильные психологические качества и характеристики нации, включая стили и стереотипы мышления, ценности и моральные чувства [6, с. 35]. Из-за того что существуют географические, исторические и культурные различия в разных нациях, познания людей объективного мира также специфические, т.е. существуют различия в психокультуре.

Язык содержит в себе познания языковой нации реального мира. Следовательно, разница в психологической культуре является ключевым фактором в формировании культурной семантики. Восточные нации умеют мыслить всесторонне, обращают пристальное внимание на индукцию, а образ выражения относительно деликатен и эвфемичен. Западные нации, обращая внимание на анализ, имеют мощные конкретные мыслительные способности, а стиль выражения является более прямой и откровенный. Например, русские часто табуируют лишнюю похвалу от других, так как они опасаются вызвать негативные последствия. Эта уникальная национальная психология отражается в речевом выражении «Ни пуха, ни пера», широко употребляющемся в речевом этикете в значение «Желаю вам удачи». Это явление утверждает о влиянии психологической культуры на семантику лексики.

В-третьих, историческая культура является ключевым фактором.

История нации – это реальные записи ее социального развития, которые содержат богатое культурное наследие и более чётко отражается в языковых выражениях. Например, в Китае существует много названий, идиомов и пословиц, исходящих от исторических событий разных периодов в китайской истории, например: «助纣为虐» (в знач.: помогать злодею совершать жестокости), «步步为营» (в знач.: строить оборону на каждом шагу), «背水一战» (в знач.: идти в решительный бой), «知己知彼，百战不殆» (в знач.: узнать себя и врагов, побеждать в каждом сражении).

В старинных династиях Китая существовали различные названия наложниц императоров, например, в династии Цин существует следующая классификация названий: «Императрица», «Хуан Гуй фэй», «Гуй фэй», «Фэй», «Пин», «Гуй Жэнь». Это изображение придворной культуры династии Цин в Китае. В русском языке существуют такие языковые феномены: «Праздник берёзы», «Воскресные школы», «Почтовая тройка», «Волчий билет» т.д., что тесно связано с историческими событиями или традициями.

Таким образом, хотя некоторые предметы и феномены в культуре со временем изменились, но они оставили в языке стойкую память, благодаря чему мы можем узнать, о событиях, происходящих много лет назад.

В-четвертых, религиозные убеждения оказывают широкое и глубокое влияние на национальную культуру.

В культуре человечества религиозные убеждения представляют собой особую форму культуры. Разные религиозные убеждения отражают разные культурные особенности и фоны и одновременно породили свои специфические языковые культуры. Например, большое количество лексики в китайском языке исходит от религиозной культуры, «放下屠刀立地成佛» (в знач.: раскаяться и быстро исправиться); «谋事在人, 成事在天» (в знач.: человек предполагает, а бог располагает). В английском языке «God bless me» и так далее.

Классификация лексики культурной семантики

На самом деле круг языковых единиц, передающих культурные смыслы, значительно шире обычно рассматриваемых в связи с этими реалиями, поскольку почти каждый языковой знак может «обрастать культурными коннотациями» [7, с. 28]. Сопоставляя лексику с учётом культурных компонентов в русском и китайском языках, мы выделили три типа культурной лексики.

1. Лексика с эквивалентной культурной семантикой

Несмотря на то, что китайская и русская культуры значительно отличаются друг от друга, в обоих языках обнаруживаются сходные черты на культурном уровне. Поскольку нет культур абсолютно своеобразных, лексические единицы разных наций языков могут иметь общий компонент. В обоих языках существуют такие лексические единицы, которые обладают не только адекватными сигнификативными значениями, но и тождественными эмоциональными окрасками и другими ассоциативными коннотациями. Например, *весна* символизирует жизнь и надежду как в русском, так и в китайском языках, постоянно ассоциируется с молодостью; «鸽子» (голубь) символизирует мир, вызывает у китайцев положительные ассоциации, в русском языке отмечаются такие же оттенки; в Китае и России лексема *пень* постоянно символизирует глупого человека и обычно употребляется в сочетании «глупый, как пень»; слово *радуга* всегда вызывает в сознании китайцев, как и русских, ассоциации, связанные с радостью и красотой; выражение «золотое сердце» как в русском, так и в китайском языках связывается с добротой человека, несёт положительную оценку; в выражении «Красная Армия» имя прилагательное «красный» в обоих языках обладает значением «революционный».

В русском и китайском языках обнаруживается множество эквивалентной лексики с культурной семантикой, наличие такого типа лексики свидетельствует о том, что между двумя нациями существуют сходства в культурной информации.

2. Лексика с неполной эквивалентной культурной семантикой

Каждая нация обладает своеобразным предыдущим опытом, и даже лексика с одинаковыми концептуальными значениями в разных языках содержит в себе разную культурную семантику и одновременно отражает специфику национальной культуры, следовательно, лексику, относящуюся к данной категории, называют неполной эквивалентной.

Например, слово *сосна* символизирует бессмертие в глазах китайцев и содержит в себе коннотация «крепость» и «твёрдость», но в русском языке такого культурного значения нет; лексема *берёза* способна породить самые лучшие ассоциации у каждого россиянина, в русском языке она символизирует родину, а также красивую девушку и чистоту, что отсутствует в китайской языковой картине мира. Кроме того, некоторая лексика не только не имеет сходной культурной семантики, но и обладает противоположными культурными коннотациями. Например, *дракон* – лексема с явными культурно-маркированными признаками в китайской и русской культурах. В Китае дракон – тотем китайской нации, китайцы считаются потомками дракона с древних времён. В традиционной культуре Китая на протяжении тысячелетий он ассоциируется с благородством и почтением. В связи с этим образовалось большое количество слов и выражений, содержащих сему 'дракон'. Например: «龙座» (императорский трон), «龙凤呈祥» (дракон и феникс), «望子成龙» (желать, чтобы дети стали выдающимися) и т.д.

Наоборот, в отличие от китайской культуры, в русской культуре образ дракона существует с совершенно другой, отрицательной окраской. Дракон описывается как жестокий и безжалостный монстр с мощной разрушительной силой, является символом зла; *сова* – зловещая птица для китайцев, а в русской языковой картине мира имеет иное значение, воспринимаясь как символ мудрости; *журавль* в русской культуре часто символизирует весну, а в китайской не имеется такого значения, символизирует долголетие, поэтому есть выражение «鹤骨松姿» (крепкое здоровье), «松鹤延年» (долголетие), в Китае выражение *дикий гусь* постоянно ассоциируются с весной; для китайцев *сорока* – доброе предвестие (приход счастливого события), а в России имеются отрицательные ассоциативные значения, например, *болтливый, как сорока*; кроме того, ещё имеется сочетание *сорока-воровка*. В русском языке принято сравнивать отважных людей с львом, например, *храбый, как лев*. В китайском – обыкновенно с тиграми, например, «虎胆英雄» (герои, как тигры). В русском языке есть выражение *трусливый, как заяц*, так как зайцы символизируют робких, трусливых людей, а в китайском языке в значении робкого, трусливого человека используется лексема *мышь*. Например, «胆小如鼠» (трусливый, как мышь). В русской культуре *пион* является символом «пустоты» и «высокомерия», а в китайской – символ красоты, богатства и почтения.

3. Лексика с безэквивалентной культурной семантикой

Собственная культурная семантика присуща безэквивалентой лексике, выражающей реалии, специфические для каждой национальной культуры. Например, в русском языке это слова и выражения *борщ*, крейсер «Варяг», *субботник*, *сарафан* т.д.; в китайском – «状元» (Чжуан юань), «端午» (праздник Дуаньу), «元宵» (Юань Сяо), «炕» (Кан), «灵芝» (гриб долголетия). Такие лексические единицы не имеют словарных эквивалентов в другом языке, так как данный феномен не существует в другой культуре. Такой тип лексики полностью отражает индивидуальность национальных культур, называясь языковой вакансией.

Стратегия перевода культурной лексики

Как отметил В.И. Карасик, системный речевой акт представляет собой культурно обусловленное явление, для интерпретации которого необходима значительная информация [8, с. 122]. Перевод является не только преобразованием исходного языка в целевой язык на уровне языковых признаков, но и сложной психологической деятельностью, касающейся конфликтов когнитивных методов между различными языками. При переводе отсутствие культурной информации на базе культурно-когнитивного освещения или её неверной интерпретации представляют собой нередкие явления.

Поэтому исследование национально-культурной семантики приобретает актуальное значение в процессе перевода. Культурное значение в практическом общении иногда играет более ключевую роль, чем его лексическое понятие. При изучении перевода необходимо вникать в национально-культурную семантику лексики. Правильное восприятие содержания оригинала является предпосылкой улучшения качества перевода. В связи с этим, согласно особенностям культурной лексики, обобщены соответствующие стратегии перевода с русского языка на китайский.

1. Дословный перевод (т.е. буквализм).

В деятельности мышления человека наблюдается частичное единство, поэтому между национально-культурной лексикой обеих стран имеется определённое сходство. Такие выражения, которые полностью эквивалентны как в рациональном значении, так и в культурной семантике, могут переводиться дословно. Рассмотрим некоторые примеры.

1）холоден, как лёд, *морозный* – 冷若冰霜 (бесчувственный, равнодушный);

2) знать, как свои пять *пальцев* – 了 如 指 掌 (иметь полные сведения);

3) Если в горах нет *тигров*, то и обезьяна *царь*. – 山中无老虎，猴子称大王 (На безлюдье и Фома дворянин);

4) Будем только годами *зелёны*, а делами и жизнью красны (Маяковский).

Примеры 1) 2) 3) переведены на китайский язык буквально, в примере 4), в русском языке «зелёный» имеет значение «незрелый, молодой», а в китайском также побуждает ассоциацию «незрелый», поэтому *слово зелёны* переведено на китайский как "青"（цин） 我们只是年纪"青"了点，而我们的事业和生活却是火红的.

В таких речевых единицах целью является найти эквивалентные лексические единицы, чтобы заменить слово в оригинале адекватным для того, чтобы максимально сохранить культурные характеристики исходного языка, расширить культурную перспективу читателей и способствовать общению между двумя культурами.

2. Косвенный перевод.

Как известно, разные народы по-разному рассматривают одно и то же явление из-за различий в исторической культуре, географических территориях, обычаях и религиозных убеждениях. Некоторые феномены или объекты имеют богатую коннотацию в культуре и могут вызывать положительные или отрицательные ассоциации в одной культуре, но не иметь никакого культурного значения в другом языке или содержать антитетические коннотации. При переводе такого типа лексики необходимо использовать косвенный перевод, т.е. преобразовывать слова с культурными компонентами в исходном языке в культурные адекватные слова в целевом языке, переводя только ассоциативные коннотации. Приведём несколько примеров.

1. «Как *грибы после дождя*». Слово *грибы* в русском языке и словосочетание *бамбуковые побеги* в китайском языке имеют разный иррациональный смысл, но носят тождественный ассоциативный оттенок – оба они имеют значение «быстрорастущие», они называются культурными синонимами. Поэтому при переводе нужно заменить слово *грибы* выражением «春笋» (бамбуковые побеги), переведено как «雨后春笋».

2. «*Пустить козла в огород*». В данном сочетании содержится значение «самому себе навредить», в Китае сочетание «引狼入室» (пустить волка к себе в дом) имеет одинаковую коннотацию, поэтому при переводе возможно заменить лексему *волк* на *козел* и одновременно *дом* на *огород*, что в переводе на китайский будет звучать как «引狼入室». Аналогичные примеры: «Любишь кататься – люби и саночки возить». – 先苦后甜（Сперва испытать горечь, а потом познать сладость). «Первый блин комом». – 万事开头难(Труден только первый шаг) и так далее.

3. Интерпретация-перевод (транскрипция).

То, что безэквивалентная лексика непереводима в межкультурном общении, создаёт определённые коммуникативные барьеры. При переводе такой культурной лексики из-за отсутствия аналогичных лексем переводчик может сначала перевести их буквально, затем добавить пояснения и комментарии в качестве культурного фона или использовать транскрипцию.

Например, в русском языке такие слова, как *сарафан*, *субботник*, *Артек* большинству носителей других культур незнакомы, поэтому необходимо переводить их с комментариями. И в китайской культуре существуют аналогичные примеры: 功夫 – Кунфу，太极拳 – Тайцзи，狗不理 – Гоубули（традиционная закуска в городе Тяньцзин Китая).

Такая безэквивалентная лексика обозначает специфические события или уникальные феномены. Использование перевода-интерпретации или перевода-транскрипции не только сохраняет экзотическую атмосферу культуры в исходном языке, но и черпает материал для иноязычных заимствований, обогащая язык и культуру другого языка [9, с. 156]. В качестве примера приведём следующие предложения:

1. Это уже прямо по моей части. Дезертир. *Зелёные* тоже уединяются в лесах. Ищут тишины. Основание? (Б.Л. Пастернак. Доктор Живаго) [10, с. 23].

Это предложение необходимо переводить с комментарием. В предложении слово *зелёные* можно буквально перевести как "绿色分子"（зелёные члены), поэтому требуется добавить примечание, т.к. читатели без не смогут понять истинного, внутреннего смысла высказывания. Примечание: «*зелёные*» – во время гражданской войны в Советском Союзе с 1919 по 1920 гг. крестьянские вооруженные силы в лесах.

Перевод на китайский звучит следующим образом: "这倒是直接与我有关。你是个逃兵吧，绿色分子也有躲到森林中去隐居的，你的理由呢？"（注：《*зелёные*》指苏联1919-1920年国内战争时期，出没在绿林中的农民武装）.

2. В Тулу со своим самоваром не ездят.

Тула является старейшим металлургическим производственным центром, известным богатым производством самоваров. Очевидно, данное высказывание означает лишний поступок. Следовательно, необходимо добавить комментарий к переводному тексту, чтобы читатели могли по-настоящему его понимать. Это предложение переводится по-китайски как "多此一举" (лишний поступок).

Перевод-интерпретация особенно подходящ для лексики с чёткой национально-культурной окраской и обыкновенно используется в сочетании с другой стратегией. Хотя такой метод может устранить культурное вмешательство, но добавленные комментарии иногда делают перевод излишним и сложным, поэтому использовать его следует в соответствии с реальной ситуацией.

Известный семиотик Лотман отметил, что языку невозможно существовать без культурного фона, к тому же язык должен быть ядром культуры [11, с. 22]. Равнозначные лексические единицы могут вызывать разные ассоциативные значения у представителей разных наций, так как люди разных наций являются носителями разных языков, в культурах которых лексические единицы приобретают различные понятия. Исследование связи между языком и культурой, выявление лексических культурных коннотаций являются актуальной темой лингвокультурологии. Между тем перевод является межъязыковой и межкультурной деятельностью, при переводе необходимо учитывать не только эксплицитно выраженные смыслы, но и имплицитные смыслы высказывания. Полностью интерпретировать культурно-семантические компоненты в языковой единице, глубоко вникать в культурный смысл и использовать соответствующие стратегии перевода является предпосылкой для успешной коммуникации.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва, 1949; Т. 5.
2. 马清华. 文化语义学. 江西：江西人民出版社. 2006.
3. Телия В.Н. Номинативный состав языка как объект лингвокультурологии. *Национально-культурный компонент в тексте и в языке*: тезисы докладов Международной научной конференции: в 2 ч. Минск, 1994; Ч. I: 14 – 17.
4. 吴国华. 析谈俄语词的文化伴随意义特点. 解放军外国语学院学报. 1991; № 6: 26 – 29.
5. Белая Е.Н. *Межкультурная коммуникация: поиски эффективного пути*: учебное пособие. Омск: Издательство Омского государственно университета, 2016.
6. 彭玉海，于鑫. 关于俄罗斯文化概念分析方法. 外国语言文学. 2016; № 1: 34 – 36.
7. Беляевская Е.Г. Роль культуры социума в формировании концептуальных оснований семантики идиом. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник научных статей, посвященных памяти В.Н. Телия. Москва: МАКС Пресс, 2016; Выпуск 53: 27 – 36.
8. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: Гнозис, 2002.
9. 周方珠. 翻译多元论. 北京：中国对外翻译出版公司，2005.
10. 冯玉律. 词语的文化内涵与翻译. 文化与翻译. 2003:18 – 22.
11. 吴国华，杨喜昌. 文化语义学. 北京：军事谊文出版社，2000.

References

1. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1949; T. 5.
2. 马清华. 文化语义学. 江西：江西人民出版社. 2006.
3. Teliya V.N. Nominativnyj sostav yazyka kak ob`ekt lingvokul'turologii. *Nacional'no-kul'turnyj komponent v tekste i v yazyke*: tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 ch. Minsk, 1994; Ch. I: 14 – 17.
4. 吴国华. 析谈俄语词的文化伴随意义特点. 解放军外国语学院学报. 1991; № 6: 26 – 29.
5. Belaya E.N. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: poiski `effektivnogo puti*: uchebnoe posobie. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvenno universiteta, 2016.
6. 彭玉海，于鑫. 关于俄罗斯文化概念分析方法. 外国语言文学. 2016; № 1: 34 – 36.
7. Belyaevskaya E.G. Rol' kul'tury sociuma v formirovanii konceptual'nyh osnovanij semantiki idiom. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik nauchnyh statej, posvyaschennyh pamyati V.N. Teliya. Moskva: MAKS Press, 2016; Vypusk 53: 27 – 36.

8. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: Gnozis, 2002.
9. 周方珠. 翻译多元论. 北京：中国对外翻译出版公司，2005.
10. 冯玉律. 词语的文化内涵与翻译. 文化与翻译. 2003:18 – 22.
11. 吴国华，杨喜昌. 文化语义学. 北京：军事谊文出版社，2000.

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 811.112.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00844

Shemchuk Yu.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Humanities and Applied Sciences, Institute of Humanities and Applied sciences, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

LEXICAL CHANGES IN THE GERMAN LANGUAGE UNDER THE INFLUENCE OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC (ON THE EXAMPLE OF NEOLOGISMS OF SPORTS TOPICS). The aim of the study is to look at the lexical changes in 2020 in the field of sports that occurred in the German language under the influence of the coronavirus pandemic. The research material is presented by sports lexemes selected from the dictionary of neologisms "Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie" of the Institute of German language in Mannheim. The novelty of the research lies in the fact that for the first time the lexemes of sports topics are selected from the dictionary using a continuous sampling method, and their semantic analysis is carried out for the first time. The methodological basis of this research is the system-functional approach. The relevance of the work is determined by the purpose of research and the latest material with illustrations of their functioning in the media. The author comes to the conclusion that most of the analyzed lexemes have their graphic variants – hyphenated and merged spelling of complex nouns – as evidence of an unsettled spelling norm, which is codified by the dictionary by fixing the merged spelling of lexemes based on the models of the modern German language.

Key words: **sport, lexical changes, neologism, pandemic, coronavirus, German.**

Ю.М. Шемчук*, д-р филол. наук, проф., Институт гуманитарных и прикладных наук, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА (НА ПРИМЕРЕ НЕОЛОГИЗМОВ СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКИ)

Цель исследования заключается в том, чтобы рассмотреть лексические изменения 2020 года в сфере спорта, которые произошли в немецком языке под влиянием коронавирусной пандемии. В качестве материала исследования были использованы лексемы спортивной тематики, отобранные из словаря неологизмов «Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie» Института немецкого языка в г. Мангейм. Новизна исследования состоит в том, что впервые методом сплошной выборки из вышеназванного словаря были отобраны лексемы спортивной тематики, впервые проводится их семантический анализ. Методологической основой данного исследования стал системно-функциональный подход. Актуальность работы определяется целью и новейшим материалом с иллюстрациями их функционирования в СМИ. Автор приходит к выводу, что у большинства проанализированных лексем существуют их графические варианты – дефисное и слитное написание сложных существительных – как свидетельство неустоявшейся нормы правописания, кодификацией которой занимается словарь путем фиксации слитного написания лексем с опорой на модельный аппарат современного немецкого языка.

Ключевые слова: **спорт, лексические изменения, неологизм, пандемия, коронавирус, немецкий язык.**

Актуальность исследования обусловлена самой постановкой проблемы, так как вопросы влияния пандемии коронавируса на лексические изменения в разных языках видны как носителям, так и исследователям этих языков. О пандемии коронавируса официально объявили только в марте 2020 года, однако уже появились работы, посвященные этой проблеме, в том числе и лингвистические [1 – 5].

Материалом настоящего исследования послужили лексемы из словаря Института немецкого языка в г. Мангейм «Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie», который собирает и документирует неологизмы, связанные с коронавирусной пандемией. Иллюстрации использования неологизмов были извлечены из аутентичных немецкоязычных СМИ и приведены в качестве примеров на платформе этого Института.

В данной работе впервые отобраны из вышеназванного словаря методом сплошной выборки неологизмы, тематически связанные со спортом, впервые проводится их семантический анализ, что составляет *новизну* исследования.

Язык как социальное явление очень быстро реагирует на изменения, связанные с общественной жизнью. Коронавирусная пандемия стала массовой угрозой для здоровья населения только в марте 2020 года, однако по состоянию на 31.07.2020 словарь неологизмов тематической группы «Пандемия коронавируса» официального сайта Института немецкого языка (г. Мангейм) насчитывает уже 474 лексемы, связанные с различными особенностями взаимопересечения социума и коронавируса.

Именно поэтому следует сразу привести фразеологический неологизм *neue Normalität*, который возник в немецком языке для названия состояния ограниченной общественной и экономической жизни во времена пандемии коронавируса, то есть «новая реальность», к которой стремительно приспосабливались люди, а значит, и язык как отражение социальных изменений.

Пример из СМИ:

*Rund vier Wochen nachdem die Eindämmung des Virus mit Mindestabständen, Kontaktverboten und Betriebsschließungen so richtig losgegangen ist, beginnt jetzt die zweite Phase. Aber sie führt nicht in die Gegen-, sondern mehr oder weniger in die gleiche Richtung. Die Neubewertung des Begriffs Normalität fasst das in Worte: Nordrhein-Westfalens Ministerpräsident Armin Laschet hatte für eine Rückkehr in die „verantwortungsvolle Normalität" geworben. Das hörte sich beruhigend an, klang nach dem Leben in der guten alten Zeit, nur mit Schutzmaske. Politisch durchsetzen sollte sich aber Scholz' Begriff von der „**neuen Normalität**". Das Ungewohnte verschwindet nicht schnell – es verlangt, dass man sich daran gewöhnt* (www.sueddeutsche.de; datiert vom 17.04.2020).

Спорт и коронавирусная пандемия – два концепта, которые находятся в сложных взаимоотношениях, так как, с одной стороны, во время коронавирусной пандемии никто не запрещал заниматься спортом, но, с другой стороны, были закрыты все общественные места, а значит, и спортивные комплексы, спортивные площадки и т.п. Видимо, поэтому у новой лексемы *coronafrei* второе значение – это отсутствие тренировок во время пандемии:

coronafrei:

1. keine COVID-19-Infektion aufweisend;

2. ***wegen der COVID-19-Pandemie*** *keine Schule,* ***kein Training*** *usw.* ***habend;***

3. ohne Sorgen und Einschränkungen wegen der COVID-19-Pandemie.

Пример из СМИ:

*Bochumer Thriathletin muss Training umstellen – Sabine Lischka hat „**coronafrei**"* (www.lokalkompass.de; datiert vom 23.03.2020).

Именно отсутствием тренировок во время коронавирусной пандемии объясняется появление двух лексем – *Coronakilo* и *Coronaspeck*, образующих бинарный синонимический ряд.

Вследствие соблюдения всех предписаний поведения во время коронавирусной пандемии, а значит, малоподвижного, неспортивного образа жизни у людей появились лишние килограммы, которые назвали *Coronakilo: durch* ***Bewegungsmangel****, Langeweile, Stress usw. während der COVID-19-Pandemie zugenommenes Körpergewicht.*

Пример из СМИ:

Sitzt die Hose vom Naschen und rumsitzen schon zu eng? Höchste Zeit, etwas zu ändern und die ***Corona-Kilos*** *wieder loszuwerden* (www.womenshealth.de; datiert vom 08.04.2020)

Синоним неологизма *Coronakilo* – лексема *Coronaspeck* – обязана пейоративной коннотацией второму компоненту слова, который переводится как «сало» или «жир».

Coronaspeck:

durch ***Bewegungsmangel****, Langeweile, Stress usw. während der COVID-19-Pandemie angegessenes Fettgewebe.*

Пример из СМИ:

*Covid-19 als Menetekel wahrnehmen: Das Leben ist begrenzt, spachteln wir also vor dem definitiven Abgang, was das Zeug hält. [...] Zur Bezeichnung der aus dieser Haltung resultierenden Folgen gibt es bereits das Neuwort „**Corona-Speck**", welches die Liste geläufiger Speckarten – Winterspeck, Babyspeck, Kummerspeck – zweckmäßig ergänzt* (www.derstandard.de; datiert vom 25.04.2020).

В немецком языке появилось целое словообразовательное гнездо, состоящее из слов *Geisterturnier, Geistermeister*, *Geisterspieltag*, *Geistertor* с вершиной *Geist* («*призрак», «дух»*).

Так, спортивный неологизм *Geisterturnier* возник для обозначения спортивного соревнования, проходящего без зрителей из-за пандемии COVID-19, а неологизм *Geistermeister* обозначает спортсмена-победителя или команду-победительницу в спортивном соревновании, которое проходит без зрителей из-за пандемии коронавируса.

Примеры из СМИ:

*Die French Open sollen nach dem Wunsch des französischen Tennisverbands-Präsidenten trotz der Coronavirus-Krise mit „einem Maximum" an möglichem Publikum stattfinden. [...] Die Option, das Grand-Slam-Sandplatzturnier in Paris als **Geisterturnier** ohne Zuschauer auszutragen, lehnte er ab* (www.sportbuzzer.de; datiert vom 02.06.2020).

*Thomas Röhler will kein **Geister-Meister** sein – denn von Wettkämpfen vor leeren Rängen hält der Speerwurf-Olympiasieger aus Jena überhaupt nichts* (www.weser-kurier.de; datiert vom 24.04.2020).

Самым любимым видом спорта в Германии является футбол, о чем свидетельствуют многочисленные статистические опросы немцев, что обуславливает и лингвистический интерес к исследованию языка футбола [6 — 11]. Причина популярности футбола объясняет тот факт, что словообразовательные процессы затрагивают, прежде всего, этот вид спорта. Не исключением стали и спортивные неологизмы, возникшие во время коронавирусной пандемии. В словаре неологизмов «Neologismen - Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie» среди прочих были обнаружены 3 такие лексические единицы. Так, лексема *Geisterspieltag* появилась для названия дня матча в немецкой футбольной лиге, когда встречи проходят без аудитории из-за пандемии COVID-19.

Пример из СМИ:

*Am ersten **Geisterspieltag** der Bundesligageschichte müssen sich nicht nur die Spieler, sondern auch die Reporter an die besonderen Voraussetzungen gewöhnen* (www.sportschau.de; datiert vom 17.05.2020).

Футбольный неологизм *Geistertor* означает гол, забитый в футбольном матче без присутствующей на нем аудитории болельщиков.

Пример из СМИ:

*Keine Zuschauer im Borussia-Park, aber drei Punkte für die Fohlenelf im Derby! Breel Embolo erzielte gegen den Köln das erste **‚Geister-Tor'** der Bundesligageschichte, dazu unterlief Meré ein Eigentor* (www.torfabrik.de; datiert vom 11.03.2020).

Безусловно, любые соревнования, матчи и достижения спортсменов не могли пройти совсем незаметно, «призрачно», на что указывает семантика первого компонента проанализированных существительных. Спортивные фанаты наблюдали за своими кумирами через Интернет, за что и получили название *virtuelle Fans,* то есть поклонники, участвующие в мероприятии дистанционно, через Интернет.

Пример из СМИ:

*Aarhus spielt vor „**virtuellen" Fans** [Überschrift] Möglich gemacht wird das Live-Erlebnis mit mehreren Videowänden, für die Anhänger über eine digitale Plattform (Zoom) kostenlose Tickets erwerben können. Insgesamt sollen den Zuschauern 22 verschiedene Bereiche zur Verfügung stehen – damit könnten auch Gästefans dem Spiel beiwohnen. Und: Auch die Profis auf dem Platz können ihre Fans auf den Leinwänden jubeln oder mitleiden sehen* (www.faz.net; datiert vom 22.05.2020).

В качестве заключения необходимо отметить наличие у проанализированных лексем графических вариантов, что свидетельствует о неустоявшейся норме их правописания. Так, например, практически во всех описанных случаях возможно дефисное написание сложных существительных, что наблюдается в СМИ. Однако словарь как кодификатор языка во всех случаях выбирает слитное написание, опираясь на модельный аппарат, обусловленный продуктивными словообразовательными моделями современного немецкого языка.

Спорт и коронавирусная пандемия, казалось бы, два взаимоисключающих понятия, так как спорт ассоциируется со здоровьем, а коронавирус – с болезнью. Тем не менее результаты проведенного исследования доказывают, что в языке появились неологизмы, в семантике которых присутствуют семы, указывающие на взаимосвязь спорта и пандемии коронавируса.

Библиографический список

1. Замальдинов В.Е. «Вирусные» инновации в медийном пространстве. *Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков*: сборник материалов III Международной научно-методической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. и 100-летнему юбилею Донецкого национального технического университета. 2020: 100 – 106.
2. Катермина В.В., Липириди С.Х Особенности отображения пандемии коронавируса в лексике медицинского дискурса (на основе английских неологизмов). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020; № 4 (147): 170 – 175.
3. Купина Н.А. Пандемия коронавируса: метафорическое освоение новой реальности. *Аксиологические аспекты современных филологических исследований*: тезисы докладов Международного научного семинара. 2020: 34 – 35.
4. Петренко Д.А., Лихачёв Э.В., Чернышова М.В. Средства языковой выразительности в образе COVID-19 (на материале немецкого политического дискурса СМИ). *Научный диалог*. 2020; № 7: 194 – 209.
5. Прокофьева В.Ю., Вейман Ю.И. Изменения в современном русском языке в условиях пандемии коронавируса. *СТУДЕНТ ГОДА 2020*. сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2020: 253 – 258.
6. Амзаракова И.П., Лоевская А.В. Эмоционально-оценочные номинации спортивного дискурса (на примере немецкого языка футбола). *Вестник Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова*. 2014; № 9: 9 – 11.
7. Белютин Р.В. Футбол как национально-прецедентная модель коммуникации (на материале немецкого языка). *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2009; № 570-1: 49 – 61.
8. Голодов А.Г. *Проблемы разговорности в специальной лексике: на материале немецкого языка футбола*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2006.
9. Парина И.С., Приженцова М.В. Лексические трудности перевода публикаций о футболе с немецкого языка на русский. *Язык. Культура. Коммуникация*. 2018; № 21: 36 – 41.
10. Петеш Н. Риторика языка футбола. *Известия Смоленского государственного университета.* 2011; № 4 (16): 205 – 210.
11. Хомутская Н.И. Уникальность языка немецкого футбола. *Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире:* сборник материалов XXVI Международная научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся. 2016: 576 – 581.

References

1. Zamal'dinov V.E. «Virusnye» innovacii v medijnom prostranstve. *Lingvisticheskie issledovaniya i ih ispol'zovanie v praktike prepodavaniya russkogo i inostrannyh yazykov*: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii, posvyaschennoj 75-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941 – 1945 gg. i 100-letnemu yubileyu Doneckogo nacional'nogo tehnicheskogo universiteta. 2020: 100 – 106.
2. Katermina V.V., Lipiridi S.H Osobennosti otobrazheniya pandemii koronavirusa v leksike medicinskogo diskursa (na osnove anglijskih neologizmov). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 4 (147): 170 – 175.
3. Kupina N.A. Pandemiya koronavirusa: metaforicheskoe osvoenie novoj real'nosti. *Aksiologicheskie aspekty sovremennyh filologicheskih issledovanij*: tezisy dokladov Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara. 2020: 34 – 35.
4. Petrenko D.A., Lihachev `E.V., Chernyshova M.V. Sredstva yazykovoj vyrazitel'nosti v obraze COVID-19 (na materiale nemeckogo politicheskogo diskursa SMI). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 7: 194 – 209.
5. Prokof'eva V.Yu., Vejman Yu.I. Izmeneniya v sovremennom russkom yazyke v usloviyah pandemii koronavirusa. *STUDENT GODA 2020*. sbornik statej Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. Petrozavodsk, 2020: 253 – 258.
6. Amzarakova I.P., Loevskaya A.V. `Emocional'no-ocenochnye nominacii sportivnogo diskursa (na primere nemeckogo yazyka futbola). *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.F. Katanova*. 2014; № 9: 9 – 11.
7. Belyutin R.V. Futbol kak nacional'no-precedentnaya model' kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; № 570-1: 49 – 61.
8. Golodov A.G. *Problemy razgovornosti v special'noj leksike: na materiale nemeckogo yazyka futbola.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
9. Parina I.S., Prizhencova M.V. Leksicheskie trudnosti perevoda publikacij o futbole s nemeckogo yazyka na russkij. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya*. 2018; № 21: 36 – 41.
10. Petesh N. Ritorika yazyka futbola. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 4 (16): 205 – 210.
11. Homutskaya N.I. Unikal'nost' yazyka nemeckogo futbola. *Chelovek, zdorov'e, fizicheskaya kul'tura i sport v izmenyayuschemsya mire:* sbornik materialov XXVI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po problemam fizicheskogo vospitaniya uchaschihsya. 2016: 576 – 581.

Статья поступила в редакцию 31.07.2020

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕИ ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ю.С. Лапина, Т.А. Никитина
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ КАК СПЕЦДИСЦИПЛИНЫ 5

Т. Акбаба
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЮ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ: ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОГРАММУ УНИВЕРСИТЕТА ИМ. ХАДЖИ БАЙРАМ ВЕЛИ 7

Н.М. Альханов
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ ... 11

В.Н. Андреев
АСПЕКТЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ «АРХИТЕКТУРНЫЙ РИСУНОК» И ЕЁ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 13

Х.Х.-М. Батчаева, З.М. Урусова
ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА 17

Х. Бахарлу, С. Дастамуз, А. Ширази
АНАЛИЗ ОШИБОК ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫРАЖЕНИИ РУССКИХ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ИК-2 19

Е.Н. Бекасова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ «ПОВЕСТИ О ПЕТРЕ И ФЕВРОНИИ» В ШКОЛЕ 24

Е.А. Быкова, С.В. Истомина, О.А. Самылова
ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ 26

Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, К.Л. Свечников, Л.Р. Нурова
К ВОПРОСУ О ПУБЛИКАЦИЯХ В ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЯХ 30

Н.Д. Зырянова, В.Б. Полиновский
ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ 32

Д.О. Заречнев, С.В. Калинин, А.А. Левченко, В.А. Морозов
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 37

Ж.К. Кениспаев, Н.С. Серова, Л.М. Лысенко, Ш.Ш. Давлатмуродов
О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 39

М.Ю. Королева
ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ 41

Т.А. Котлякова, О.В. Карева
МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 44

Д.П. Кушнерова
МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 48

П.В. Маркина, С.В. Филиппов
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ 51

Н.В. Оконешникова
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА 54

А.Н. Гусейнова, М.М. Абдусаламов
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И БАЗОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЕЁ ВАЖНОГО КОМПОНЕНТА 56

В.К. Агарагимова, П.В. Валиева, С.С.-Г. Гасанова
РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ КОЛЛЕКТИВИЗМА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА 59

П.А.-Ю. Батчаева
САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ОСВОЕНИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 61

М.М. Абдусаламов, А.А. Газиева
ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ И ЦЕЛЕВЫЕ КАТЕГОРИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРИ УСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 63

М.М. Абдусаламов, А.М. Гамзатова
ВАРИАНТЫ И ВЕРСИИ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 65

Г.А. Литвина, В.Е. Кульчицкий, Е.В. Литвина
ВАЖНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ 67

Е.Н. Пацева
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ЧУВСТВА НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ У УЧАЩИХСЯ КАЗАЧЬИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КУБАНИ 69

Е.В. Потехина
РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ СРЕДСТВАМИ ПРИКЛАДНЫХ ПРОГРАММ 71

П.Ю. Потяев, К.А. Пшеничников
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СООРУЖЕНИЮ СНЕЖНЫХ УКРЫТИЙ ДЛЯ ДЕЙСТВИЙ В АРКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ 73

Ю.В. Сорокопуд, С.А. Окунев, И.А. Лапшова
ПРИМЕНЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ 76

П.А. Спицын, Л.А. Петрова
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ С УЧЕТОМ ОПЫТА РАБОТЫ В СИРИЙСКОЙ АРАБСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ 78

Л.М. Султыгова
МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 80

Е.М. Суходолова, Е.П. Суходолова
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА 82

Д.М. Целоева, М.Х. Мальсагова, З.М. Мамиева
НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ 85

Н.П. Сазонова, Т.В. Поданёва
ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 87

В.М. Пятунина
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 89

П.Г. Куркин, С.Л. Россошик
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ. КУЛЬТУРА РЕЧИ» 91

Е.Э. Сидорова
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ 94

В.И. Тарлавский
МЕХАНИЗМ ВНЕДРЕНИЯ В ПРАКТИКУ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ: СУЩНОСТЬ, ЭЛЕМЕНТЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ 97

А.А. Темербекова, Г.В. Байкунакова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА 99

Т.А. Федорова
К РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 101

Т.Х. Хаджимурадова
ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВОЛОНТЕРСКИЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕДОСТАТОЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ 104

М.А. Янишевская, А.Г. Малин
О ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЙ НАЧАЛЬНОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И МАТЕМАТИКИ, СВЯЗАННЫХ С ОПЕРИРОВАНИЕМ ОТНОШЕНИЯМИ ВЕЛИЧИН 106

Ю.В. Атемаскина
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАВОВОМ ПРОСВЕЩЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ПРАВ РЕБЕНКА 110

М.И. Барсукова, Н.А. Клоктунова, А.В. Романовская, С.В. Слесарев, Д.И. Шевелёва
КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВРАЧЕЙ АКУШЕРОВ-ГИНЕКОЛОГОВ) 113

Т.А. Ивашкина
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 115

Т.А. Ивашкина
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В МИРОВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 117

Ж.К. Кениспаев, Н.Д. Скосырева, Ш.Ш. Давлатмуродов, А.И. Тобоев
ДУХОВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОНОМИКИ 120

С.Н. Фортыгина
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 122

К.М. Бондарь, В.С. Дунин, П.Б. Скрипко
ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 124

Н.П. Гаврилюк
РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА 126

Н.П. Гаврилюк
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ГАРАНТОВ СОХРАНЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧНОСТИ ОБЩЕСТВА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ 130

Го Тинтин
ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ МЕЖДУ КИТАЕМ И ЗАПАДОМ НА РАЗВИТИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА....133

А.Ю. Комарова, М.Н. Терещенко, И.Н. Евтушенко, И.Ю. Иванова
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МАТЕРИНСТВА У ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 135

Н.Ю. Майданкина
ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТОВ ДОШКОЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА В ФОРМАТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АССОЦИАЦИИ 138

С.В. Гайченко
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА....141

Е.Ю. Амчиславская
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ 143

И.В. Боева, Л.Т. Зембатова
РОЛЕВАЯ ИГРА – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 145

В.Я. Гожиков, Д.Л. Заруцкий
РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ 147

А.А. Зайцев, О.Н. Косенков, Р.Р. Магомедов
МЕТОДИКА ПОДДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КОНДИЦИЙ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ РЕЙСА....149

Т.И. Петрова, С.С. Петров
РОЛЬ ЭКСКУРСИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 152

Р.И. Попова, Е.С. Щетинина
ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 154

И.В. Савельева, А.Е. Савельева
ИЗМЕНЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ....156

И.А. Сергеева
ИННОВАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА....159

Т.А. Танцура
CLIL В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ....161

М.О. Смирнова, А.П. Смирнов, Е.А. Фаворская
ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ СРЕДСТВАМИ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦИКЛОВ С ПАРАМЕТРАМИ 163

Т.С. Хазыкова, Л.А. Дорджиева
ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ГУМАНИТАРНОСТИ....166

Т.А. Шергина, А.А. Кожурова
ПОДГОТОВКА ТЬЮТОРА ДЛЯ ОСНОВНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ И КОЧЕВОЙ ШКОЛЫ СЕВЕРА....168

О.В. Елисеенко
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....171

Ц. Лун
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ 176

Н.Н. Саклакова
СПЕЦИФИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШИХ КУРСАХ (УРОВЕНЬ B2+, C1)....178

О.А. Бокова, И.В. Черепанова
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА: ОПЫТ АДАПТАЦИИ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ ДЕТЕЙ 180

И.Б. Горбунова, Г.Г. Белов
ИСКУССТВО МУЗЫКАЛЬНОЙ ЗВУКОРЕЖИССУРЫ: ИСТОРИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ....183

В.А. Лаптева
ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОРГАНИЗАЦИЯ ЗВУКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ» 188

Э.С. Бабаева, А.А. Жамборов
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 190

С.Е. Боброва
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....192

О.Л. Камзина
РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 194

И.Н. Кидесюк
МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (НА ПРИМЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ)....196

Е.А. Мацефук, П.В. Разбегаев
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА 199

В.Ш. Расумов, З.М. Ахмадова
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ....201

И.А. Чемерилова, Е.К. Иванова
СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ 203

М.А. Солонович, Ж.А. Тягунова
ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГОВ 60 – 80 ГОДОВ)....206

А.В. Муштаков
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ....210

Х.И. Араба
ПОЗИЦИОННАЯ МЕНА ГЛУХИХ И ЗВОНКИХ СОГЛАСНЫХ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ТУРОК РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ 212

Е.Е. Алексеева
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ 214

Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова, Е.Е. Фомичева
ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 219

С.П. Шендрикова, Т.В. Богуш
ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА 221

Т.В. Гаврутенко
МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В КООПЕРАТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «ШКОЛА – ВУЗ»....225

М.М. Дадашов, Н.У. Ярычев
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИМ БАКАЛАВРАМ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРАКТИКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ 226

С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, О.Н. Дмитриева
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН «ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК» И «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ»....229

В.Б. Дрягина
О ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ 231

А.М. Жанбурбаева
СТРУКТУРА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....234

Н.А. Загрядская
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ В СМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ СОВМЕЩЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ....236

Б.И. Караджев, Е.В. Нечаева
УСТНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИКИ И РАЗВИТИЯ КРАТКОЙ СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ В КУРСЕ РКИ....239

О.А. Кириллова, П.А. Перфильева
ОДАРЕННОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПО МАТЕМАТИКЕ....241

О.Л. Колесников, А.А. Колесникова, Ю.С. Шишкова, А.И. Синицкий
ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....243

Т.А. Курникова, Ю.А. Черниенко
БИБЛИОТЕЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА ПОПЕЧЕНИЯ О НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ Г. БАРНАУЛА АЛТАЙСКОГО КРАЯ)....246

Е.В. Неумоева-Колчеданцева
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАСИЛИТИРУЮЩАЯ ПРАКТИКА....248

В.Н. Николенко, Н.А. Ризаева, М.В. Оганесян, В.А. Кудряшова, А.А. Болотская, М.А. Майорова
СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА 251

В.К. Агарагимова, Т.Г. Гаджимагомедова, Р.Ю. Ибрагимова
РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....254

В.К. Агарагимова, А.Х. Асланбекова, А.Н. Магомедова
СТРУКТУРНО-КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОДХОД В НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 256

Р.Р. Магомедов, М.Р. Попова, Н.В. Махновская
УЧИТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ.....258

М.Х. Мальсагова, А.А. Алексеева, Е.А. Местоева
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ НЕЙРОДИДАКТИКИ СТУДЕНТОВ.....261

В.В. Медведенко, Г.А. Тумашова, М.А. Тумашов
ИММЕРСИВНОЕ ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 263

У.А. Овезова, М.-Н.Л. Вагнер
ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 266

П.Ю. Потяев, К.А. Пшеничников
ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДГОТОВКЕ ЛИЧНОГО СОСТАВА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА.....269

Л.А. Саенко, Т.Г. Затеева
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 271

Н.И. Павлова
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ 273

И.В. Прояева, Ю.Ю. Балыкина
ОСОБЫЕ СВОЙСТВА ТЕТРАЭДРА В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ.....276

А.В. Сивцова, В.А. Латкин
ОТНОШЕНИЕ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК К ЭКЗАМЕНАЦИОННОМУ СТРЕССУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКОГО ГАУ).....278

Г.В. Токмазов, С.И. Панькина
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКИ В ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЯХ 282

А.Г. Толмашов
КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 285

С.Н. Лукаш, А.З. Шидов
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КОНТРАКТНИКОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....288

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.П. Пешкова, Ю.Г. Андрианова
ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ СТРАТЕГИЙ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА ПРИ ОЦЕНКЕ НАПРЯЖЁННОСТИ СЮЖЕТА В ДЕТЕКТИВНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. КРИСТИ.....292

В.А. Арстанова
Б.М. ЭЙХЕНБАУМ И Л.Я. ГИНЗБУРГ О ЛИРИКЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА 296

И.М. Багандова, С.М. Темирбулатова
ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ, ПОГОВОРОК И ПРИМЕТ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 299

В.В. Бачурин
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КИТАЙСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ-КОМПОЗИТОВ 301

К.А. Верещагина
БИОГРАФИЯ КАК НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ЖАНР (ПО МАТЕРИАЛАМ БИОГРАФИЙ В.М. ГОЛОВНИНА).....304

Н.А. Волкова, С.И. Драчева
АФФИКСОИДЫ КАК МОРФЕМЫ ПЕРЕХОДНОГО ТИПАВ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА.....307

Н.А. Демичева
ДРЕВНЕРУССКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ О ПРИСОЕДИНЕНИИ СЕВЕРО-ЗАПАДНЫХ ЗЕМЕЛЬ К ВЕЛИКОМУ КНЯЖЕСТВУ МОСКОВСКОМУ: К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МЕСТА СОЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЕГО СОДЕРЖАНИЕ.....309

О.В. Евдокимова, М.М. Тержевик
БЕЖИН ЛУГ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ОБРАЗ РУССКОГО МИРА (ЛИТЕРАТУРНАЯ КЛАССИКА, КИНЕМАТОГРАФ XX ВЕКА, ФОТОГРАФИЯ XXI ВЕКА) 311

О.С. Каганцева
МЕТАФОРИЧНОСТЬ И ОБРАЗНОСТЬ ДЕФИСНЫХ КОМПОЗИТОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НОВОСТНЫХ ГАЗЕТ БРИТАНИИ И США 315

Л.В. Кашлатова
СУДЬБЫ ЛЮДЕЙ В ТЕКСТАХ ФОЛЬКЛОРНОГО СБОРНИКА «ПЕСНИ ТЕТУШКИ АННЫ ИЗ РОДА ШИШКИ».....318

А.А. Лушпей, А.В. Шунков
ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА: СИНХРОННО-ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....320

А.В. Кокова, Ю.В. Задорожная
ПОТЕНЦИАЛ СОЧЕТАЕМОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В МАНИПУЛЯТИВНОМ ДИСКУРСЕ 322

С.А. Кучина
АНАЛИЗ ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ЭЛЕКТРОННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....324

Лю Айхуа
ПРОБЛЕМЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ) 327

И.Н. Дьяченко, Т.Н. Малиновская
СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛОССАРИЯ К УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ А.К. РОМАНОВА «ПРАВОВАЯ СИСТЕМА АНГЛИИ») 330

А.А. Марушин, И.Ю. Моисеева
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИЙ НА ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ИНСТРУКЦИЙ ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ БЫТОВЫХ ЭЛЕКТРОПРИБОРОВ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ.....332

А.М. Муртазалиев, Р.С. Баширова, М.Н. Набигулаева
«ЕСЛИ СПРОСИТЬ МЕНЯ, В ЧЕМ СЧАСТЬЕ…» (ИДЕОЛОГИЯ И ПОЭТИКА ПОЭЗИИ АВАРСКИХ ЛЕГИОНЕРОВ).....334

З.Ч. Ашибокова
КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ И ИХ АНАЛОГИ В РУССКОМ И АБАЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....338

З.Ч. Ашибокова
КАТЕГОРИЯ СПРЯГАЕМЫХ ФОРМ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И АБАЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....341

З.С.-М. Биджиева, А.Ю. Ордокова, Л.Н. Тугова
МАСТЕРСТВО А.С. ПУШКИНА В РОМАНТИЗМЕ.....343

Т.Э. Гаджимурадова, Л.Т. Итуева
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАКАМНОГО СВОДА БАДИ АЗ-ЗАМАНА АЛЬ-ХАМАДАНИ.....346

Т.Э. Гаджимурадова, С.А. Корголоева
ОБРАЗ ФАРАОНА-ЕРЕТИКА В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ЭХНАТОН, ЖИВУЩИЙ В ПРАВДЕ».....348

Т.Э. Гаджимурадова, З.З. Хасамирзаева
ОСОБЕННОСТИ МИРОВИДЕНИЯ В ФИЛОСОФСКОМ НАСЛЕДИИ ДЖЕБРАНА ХАЛИЛЯ ДЖЕБРАНА 350

А.Ф. Горобец
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИКИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ.....352

А.Т. Ламина
БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ ПРИРОДНОЕ – ТЕХНИЧЕСКОЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА.....354

Д.М. Магомедов, Х.М. Магомедова, Н.Ф. Зербалиева, Г.С. Раджабова
ПРОСТОЕ ОСЛОЖНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....356

М.Р. Проскуряков
РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД ИСТОЧНИКАМИ ЗЛА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО.....359

Л.Н. Тугова, З.С.-М. Биджиева, А.Ю. Ордокова
ЭПОХА РОССИЙСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ РУССКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ 362

М.К. Рамазанова
СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЧАСТИЦ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ 364

Н.Ю. Салтанова
КОММУНИКАТИВНЫЙ СИНТАКСИС: ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ КАК ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ, КАК ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ПЕРСПЕКТИВ НАУЧНОГО РАЗВИТИЯ 367

Н.И. Свистунова, П.О. Кольчикова
ПРИЕМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И ИХ ФУНКЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. БАЙЕТТ «ОБЛАДАТЬ») 369

А.М. Соян
СИМВОЛИКА ЧИСЛА *УШ* – 'ТРИ' В ФОЛЬКЛОРЕ И ЛИТЕРАТУРЕ ТУВИНЦЕВ.....371

Сюй Юйвэй
СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ: СЛОВО *ПРИЯТНО* И ЕГО ЭКВИВАЛЕНТ *GAOXING* В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 373

Н.Ю. Филистова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА К. ВОННЕГУТА “SLAUGHTERHOUSE-FIVE”) 377

У.Ш. Хадулаева
КУЛИНАРНЫЕ ТЕЛЕПЕРЕДАЧИ КАК ЖАНР ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 380

Цуй Юйфэй
НЕУДАЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКОГО ПРЕЦЕДЕНТНОГО ИМЕНИ ХУА МУЛАНЬ) 382

Б.Ж. Цыбденова
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ДЕНЬГИ» (ДЕНЕЖНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ) В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 384

Чэн Шуантин
ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ГЕРОЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «ОТЕЦ СЕРГИЙ» Л.Н. ТОЛСТОГО 387

А.А. Щелокова
ТИПОЛОГИЗАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК НА ОСНОВЕ ПОНЯТИЙ «КОНСТРУКТИВНОСТЬ / ДЕСТРУКТИВНОСТЬ» 389

П.А. Якимов
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И СЕМЕЙНОМ БЫТЕ В ОРЕНБУРГСКИХ ГОВОРАХ 391

С.М. Рабаданова, Т.Е. Залевская, С.М. Азизова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ И ИХ ИЗУЧЕНИЕ 394

Н.Н. Новикова
«ПОЛИТИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ» УВЕ ТИММА (О РАННЕЙ ПРОЗЕ АВТОРА) 395

Т.А. Гордеева, Л.Р. Башкова, Т.А. Семёнова
ОСОБЕННОСТИ ВАРИАТИВНЫХ И ИНВАРИАНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ И РУССКОЙ ПОЭЗИИ) 398

Н.А. Вагизиева
СПЕЦИФИКА ЖАНРА БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ В КАДАРСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ 401

Ван Цюнь, М.А. Рудаков
ИРОНИЯ В ЗАГОЛОВКАХ СТАТЕЙ (РОССИЙСКИЙ МАСС-МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС) 403

Е.В. Вранчан
ОСВОЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОВАЯ МОДА 405

Д.С. Зигмантович
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ УСТНОГО СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА В ЕВРОПЕЙСКОЙ И СОВЕТСКОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ 408

Е.А. Кузьминова
ОСТРОЖСКАЯ БИБЛИЯ 1581 Г. И МОСКОВСКАЯ БИБЛИЯ 1663 Г.: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КНИЖНОЙ СПРАВЫ 411

Ли Имо
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ЗООСЕМИЗМОВ НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 417

Ма Яньхун
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ТИПЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ 421

М.Ю. Карбаинова, Л.Г. Озонова
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА «ВЫБОР» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ 423

И.А. Ахмедбекова
СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСЛОВИЦ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА 425

С.Ю. Будехин, О.В. Игнатьев
«ТРАГЕДИЯ ЗЛОДЕЙСТВА» НА ПОДМОСТКАХ АНГЛИЙСКОГО РЕНЕССАНСНОГО ТЕАТРА 427

П.М. Габибуллаева
ТЕКСТОСВЯЗУЮЩАЯ РОЛЬ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ПРОЗЕ ХАБИБА АЛИЕВА 429

П.М. Габибуллаева
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХАБИБА АЛИЕВА 431

А.М. Никатуева
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЦВЕТОВЫЕ ОТТЕНКИ, В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 433

С.М. Рабаданова
К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ 435

И.И. Тарасова
ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС 20 – 30-Х ГОДОВ XX ВЕКА: СТАНОВЛЕНИЕ «НОВОЙ» ЛИТЕРАТУРЫ И КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ 436

Э.З. Сантуева, С.Х. Гасанова, Д.А. Рамазанова, А.С. Исаева
ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ ДАГЕСТАНСКИХ АНТРОПОНИМОВ В КОНТЕКСТЕ СЛОВАРЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ 439

Р.Х. Хайруллина, В.В. Воробьев, Ф.Г. Фаткуллина
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛЕКСИКОГРАФИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ 441

Цзинь Ифан
НЕСООТВЕТСТВИЕ ПОНЯТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУ РУССКИМ И КИТАЙСКИМ ЯЗЫКАМИ В ПЕРЕВОДЕ 443

Т. Цзинь
ПЕЙЗАЖ И ОБРАЗЫ ПРИРОДЫ В ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ДРАМА НА ОХОТЕ» 445

Ши Фэн
ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ПРИРОДА» ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА 447

Т.А. Знаменская
СИМВОЛИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРОПОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ 449

Линь Чуаньчжао
МЕДИАОБРАЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА КНР В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ «КИТАЙСКОЙ МЕЧТЫ» 453

Н.И. Христофорова
КАУЗАЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ЭЛЕКТРОННОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА 456

А.Ю. Байдавлетов, Ф.Г. Фаткуллина
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА НА БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 459

Е.А. Дадуева
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ КАУЗАЦИИ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ 461

М.А. Останина
К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ ЭВФЕМИЗАЦИИ СРЕДИ МЕЖДОМЕТИЙ 463

М.Л. Авакова, О.Н. Будняя
МЕТАДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СУДЕБНОМ ДИСКУРСЕ 465

И.В Харитонова, Л.Н. Гурская
СИНОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ – НОМИНАТОМ ЭМОЦИИ 'ЛЮБОВЬ' (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) 468

Н.М. Мышьякова
ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В МЕТАМОРФОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 472

Н.Н. Иманова
ПРИМЕНЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ И ТЕОРИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ 475

Г.Т. Нурова
СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (РАСШИРЕНИЕ И СУЖЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ) 477

А.Ю. Ильина, М.Е. Куприянова, Ю.В. Кузнецова
АНАЛИЗ «АКАДЕМИЧЕСКОГО ТЕРМИНА» НА БАЗЕ СТРУКТУР ОБЩЕЖИТИЙ США И РОССИИ 480

О.В. Кузина
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕСТОИМЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ЧАЙКА» 482

Н.И. Пирманова
СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В РОМАНЕ Н.Ф. КОРСУНОВА «ВЫСШАЯ МЕРА» 484

Д.С. Рыспаева, Н.М. Боргуль
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ СКАЗОК НАРОДОВ КАЗАХСТАНА) 487

О.Н. Соловьева
ПРОБЛЕМА ОБОГАЩЕНИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В 5 КЛАССАХ 490

В.М. Хантакова, Ц.Д. Бидагаева, С.В. Швецова
РОЛЬ ВЗАИМНОГО ОТРАЖЕНИЯ ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ 492

Чжан Янь
СОПОСТАВЛЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ И ПЕРЕВОД РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКИ 495

Ю.М. Шемчук
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА (НА ПРИМЕРЕ НЕОЛОГИЗМОВ СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКИ) 498

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Lapina Yu.S., Nikitina T.A.
ABOUT SOME ASPECTS OF TEACHING HISTORY OF CHORAL MUSIC AS A SPECIAL DISCIPLINE.....5

Akbaba T.
EXPERIMENTAL TRAINING IN THE USE OF RUSSIAN INFORMATION TRANSMISSION VERBS: INTEGRATION INTO THE PROGRAM OF THE UNIVERSITY NAMED AFTER HACI BAYRAM VEL 7

Alkhanov N.M.
PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF LAW11

Andreev V.N.
ASPECTS OF UPDATING THE CONTENTS OF THE PROGRAM "ARCHITECTURAL DRAWING" AND ITS METHODICAL SUPPORT.....13

Batchaeva Kh.Kh.-M., Urusova Z.M.
EDUCATION OF A HUMANE PERSONALITY IN THE PEDAGOGY OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS.....17

Baharloo H., Dastamooz S., Shirazi A.
ANALYSIS OF IRANIAN STUDENTS' ERRORS IN EXPRESSING THE RUSSIAN INTERROGATIVE SENTENCES WITH INTONATION CONSTRUCTION 2.....19

Bekasova E.N.
LEXICO-SEMANTIC MAINTENANCE OF STUDYING "STORY ABOUT PETER AND FEVRONIA" IN SCHOOL.....24

Bykova E.A., Istomina S.V., Samylova O.A.
STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS.....26

Vakhitov D.R., Grinevetskaya T.N., Svechnikov K.L., Nurova L.R.
ON THE ISSUE OF PUBLICATIONS IN FOREIGN SCIENTIFIC PUBLICATIONS.....30

Zyrianova N.D., Polinovskii V.B.
TESTING ON COMMON TECHNICAL DISCIPLINES IN MILITARY UNIVERSITY AS A TOOL FOR MONITORING AND ASSESSING THE LEVEL OF COMPETENCE FORMATION.....32

Zarechnev D.O., Kalinin S.V., Levchenko A.A., Morozov V.A.
PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT CLASSES IN THE PHYSICAL CULTURE OF STUDENT YOUTH.....37

Kenispaev Zh.K., Serova N.S., Lysenko L.M., Davlatmurodov Sh.Sh.
ABOUT SOME TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM IN MODERN RUSSIA...39

Koroleva M.Yu.
JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS ENSURING THE EFFECTIVENESS OF VOCATIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF NAVAL CADETS.....41

Kotlyakova T.A., Kareva O.V.
METHODOLOGICAL GUIDANCE FOR ECOLOGICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.....44

Kushnerova D.P.
METHODS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....48

Markina P.V., Filippov S.V.
USING THE INFORMATION ABOUT REGIONAL GEOGRAPHY AND COUNTRY STUDIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN RUSSIAN CLASS IN FOREIGN ENVIRONMENT AND NATIONAL SURROUNDING.....51

Okoneshnikova N.V.
MODEL OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF FOLK APPLIED ART 54

Guseynova A.N., Abdusalamov M.M.
COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE MAIN AIM OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AND BASIC FEATURES OF GRAMMATICAL COMPETENCE AS ITS SIGNIFICANT 56

Agaragimova V.K., Valieva P.V., Gasanova S.S.-G.
THE ROLE OF THE PLOT ROLE-PLAYING GAME IN THE DEVELOPMENT OF COLLECTIVISM OF SENIOR PRESCHOOLERS IN KINDERGARTEN.....59

Batchayeva P.A.-Yu.
SELF-DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE BY STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING SELF-DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE BY STUDENTS IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING 61

Abdusalamov M.M., Gazieva A.A.
WRITTEN VERSION OF SPEECH AND THE GOAL-ORIENTED TYPES OF COMMUNICATIVE WRITTEN SPEECH AS A TEACHING AID FOR MASTERING ENGLISH.....63

Abdusalamov M.M., Gamzatova A.M.
VARIANTS AND VERSIONS OF INTENSIVE METHODS IN THE THEORY OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN RUSSIA 65

Litvina G.A., Kulchitsky V.E., Litvina E.V.
IMPORTANCE OF TEACHING PHYSICAL CULTURE IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS 67

Paceva E.N.
FORMATION OF PATRIOTISM AND SENSE OF NATIONAL PRIDE IN PUPILS OF COSSACK EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF KUBAN.....69

Potekhina E.V.
SOLUTION OF MATHEMATICAL LOGIC TASKS BY MEANS OF APPLIED PROGRAMS.....71

Potiayev P.Yu., Pshenichnikov K.A.
METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING CONSTRUCTION OF SNOW SHELTERS FOR OPERATIONS IN ARCTIC CONDITIONS TO MILITARY SERVICEMEN.....73

Sorokopud Yu.V., Okunev S.A., Lapshova I.A.
APPLICATION OF HUMANITARIAN T ECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE LAWYERS.....76

Spitsyn P.A., Petrova L.A.
FEATURES OF PREPARATION OF MILITARY TRANSLATORS TAKING INTO ACCOUNT THE EXPERIENCE OF WORK IN THE SYRIAN ARAB REPUBLIC.....78

Sultygova L.M.
METHODOLOGY OF RESEARCH OF NATIONAL AND REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PRIMARY GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS 80

Sukhodolova E.M., Sukhodolova E.P.
THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF STUDENTS IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.....82

Tseloeva D.M., Malsagova M.Kh., Mamiyeva Z.M.
NEURODIDACTIC FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN WALDORF SCHOOLS.....85

Sazonova N.P., Podanyova T.V.
FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL FOUNDATIONS OF A PERSONALITY AT THE PRESCHOOL AGE.....87

Pyatunina V.M.
SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF VOLUNTEER ACTIVITIES OF STUDENTS.....89

Kurkin P.G., Rossoshik S.L.
THE FORMATION OF SPEECH COMPETENCE STUDENTS IN TRAINING SESSIONS ON THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE IN BUSINESS DOCUMENTATION. CULTURE OF SPEECH".....91

Sidorova E.E.
NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A MEANS OF ARTISTIC DEVELOPMENT OF STUDENTS 94

Tarlavsky V.I.
MECHANISM FOR IMPLEMENTING PRACTICE OF PROFESSIONAL ORIENTATION TECHNOLOGIES: BASICS, ELEMENTS, PEDAGOGICAL POSSIBILITIES 97

Temerbekova A.A., Baykunakova G.V.
MODELING THE PROCESS OF FORMING THE GRAPHIC CULTURE IN A STUDENT.....99

Fyodorova T.A.
ON THE PROBLEM OF FORMING SOCIO-ECOLOGICAL COMPETENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....101

Khadzhimuradova T.Kh.
INVOLVEMENT OF STUDENTS IN VOLUNTEERING ACTIVITIES AS A MEANS OF OVERCOMING THEIR LACK OF PROFESSIONAL MOTIVATION.....104

Yanishevskaya M.A., Malin A.G.
ON THE FORMATION OF BASIC CONCEPTS IN NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS RELATED TO THE HANDLING OF VALUE RELATION.....106

Atemaskina Yu.V.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF PRESCHOOLERS PARENTS IN THE FIELD OF CHILDREN'S RIGHTS 110

Barsukova M.I., Kloktunova N.A., Romanovskaja A.V., Slesarev S.V., Sheveleva D.I.
COMMUNICATIVE TRAINING OF FUTURE PHYSICIANS (BASED ON THE MATERIAL OF SPEECH BEHAVIOR OF OBSTETRICIANS AND GYNECOLOGISTS) 113

Ivashkina T.A.
TECHNOLOGICAL AND TEACHING ASPECTS OF THE DIGITALIZATION OF CONTEMPORARY EDUCATION.....115

Ivashkina T.A.
ON THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN THE WORLD OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION 117

Kenispaev Zh.K., Skosyreva N.D., Davlatmurodov Sh.Sh., Toboev A.I.
THE SPIRITUAL FOUNDATION OF ECONOMY.....120

Fortygina S.N.
TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IMPLEMENTATION.....122

Bondar K.M., Dunin V.S., Skripko P.B.
ASSESSMENT OF TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR SIMULATION OF GEODYNAMIC RISKS FOR THE PURPOSE OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF URBAN SPECIALTIES 124

Gavrilyuk N.P.
REGIONAL ASPECTS OF TEACHING HISTORY IN CONTEXT OF HISTORICAL POLICY OF THE STATE 126

Gavrilyuk N.P.
POLYCULTURAL EDUCATION AS ONE OF THE GUARANTEES OF THE PRESERVATION OF STATEHOOD IN CONDITIONS OF POLYETHNICITY OF SOCIETY: REGIONAL ASPECT 130

Guo Tingting
THE INFLUENCE OF CULTURAL DIFFERENCES BETWEEN CHINA AND THE WEST ON THE DEVELOPMENT OF DANCE ART 133

Komarova A.Yu., Tereshchenko M.N., Evtushenko I.N., Ivanova I.Yu.
FORMATION OF THE BASICS OF MOTHERHOOD IN GIRLS OF SENIOR PRESCHOOL AGE 135

Maidankina N.Yu.
FORMATION OF COMPETITIVENESS OF PRESCHOOL SUBJECTS ON THE BASIS OF CAPACITY DEVELOPMENT IN TNE FORM OF ACTIVITY OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ASSOCIATION 138

Gaychenko S.V.
FEATURES OF DESIGNING AN EDUCATIONAL SPACE FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....141

Amchislavskaya E.Yu.
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING DESIGN STUDENTS 143

Boeva I.V., Zembatova L.T.
ROLE PLAYING AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULT STUDENTS 145

Gojikov V.Ya., Zarutsky D.L.
DEVELOPMENT OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF IMPROVING GENERAL TRAINING OF STUDENTS IN THE MILITARY TRAINING CENTER.....147

Zaytsev A.A., Kosenkov O.N., Magomedov R.R.
MAINTAINING THE PHYSICAL CONDITION OF MARINE SPECIALISTS DURING VOYAGES 149

Petrova T.I., Petrov S.S.
ROLE OF EXCURSIONS IN ECOLOGICAL EDUCATION OF ELEMENTARY STUDENTS 152

Popova R.I., Shchetinina E.S.
TRAINING OF MASTERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY FOR HEALTH-PROMOTING ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN.....154

Saveleva I.V., Saveleva A.E.
CHANGES IN COMPONENTS OF EDUCATIONAL INTERACTION DURING THE TRANSITION TO DISTANCE EDUCATION.....156

Sergeeva I.A.
INNOVATIVE QUALITIES AND HARDINESS OF STUDENTS OF THE ENGINEERING UNIVERSITY159

Tantsura T.A.
CLIL IN THE CONTEXT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MODERN UNIVERSITY.....161

Smirnova M.O., Smirnov A.P., Favorskaya E.A.
FORMATION OF DIDACTICAL AND METHODOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS BY MEANS OF THE CASE METHOD WHEN STUDYING CYCLES WITH PARAMETERS 163

Khazykova T.S., Dordzhieva L.A.
FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF HUMANITY.....166

Shergina T.A., Kozhurova A.A.
PREPARING A TUTOR FOR THE MAIN SMALL AND NOMADIC SCHOOL IN THE NORTH 168

Eliseenko O.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LEGAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN.....171

Long Ziyan
CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN CHINA: HISTORY, MODERN CONDITION, CURRENT METHODS.....176

Saklakova N.N.
THE SPECIFICS OF DISTANCE LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SENIOR COURSES (LEVEL B2+, C1) 178

Bokova O.A., Cherepanova I.B.
PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A KINDERGARTEN: EXPERIENCE OF ADAPTATION TO INDIVIDUAL FEATURES OF CHILDREN 180

Gorbunova I.B., Belov G.G.
THE ART OF MUSICAL SOUND ENGINEERING: HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS 183

Lapteva V.A.
THE INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT "THE ORGANIZATION OF THE SOUND SPACE IN EDUCATION: THE PAST AND THE MODERNITY" .188

Babaeva E.S., Zhamborov A.A.
FEATURES OF ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS.....190

Bobrova S.E.
CURRENT CHALLENGES OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION.....192

Kamzina O.L.
DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF TEENAGERS IN REAL AND VIRTUAL ENVIRONMENTS AS AN ACTUAL PROBLEM OF PEDAGOGICAL ACTIVITY 194

Kidesyuk I.N.
MODELING METHOD AS AN ELEMENT OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS (WITH REFERENCE TO FOREIGN LANGUAGE TRAINING) 196

Matsefuk E.A., Razbegaev P.V.
SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS OF EDUCATION OF PATRIOTISM 199

Rasumov V.Sh., Akhmadova Z.M.
FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION.....201

Chemerilova I.A., Ivanova E.K.
MODERN PRACTICE OF SUPPORTING FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION.....203

Solonovich M.A., Tyagunova Zh.A.
SCHOOL LOCAL REGION STUDIES AS ONE OF THE FACTORS OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT (FROM TEACHERS' EXPERIENCE OF 1960-1980) 206

Mushtakov A.V.
ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE 210

Araba H.I.
POSITIONAL EXCHANGE OF VOICED/VOICELESS CONSONANTS IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKS TO RUSSIAN PRONUNCIATION.....212

Alekseeva E.E.
THE METHODOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF MATHEMATICAL LITERACY OF STUDENTS AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY 214

Antifeeva E.L., Petrova D.G., Fomicheva E.E.
PHYSICAL MODELING AND FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS 219

Shendrikova S.P., Bogush T.V.
READINESS DIAGNOSTICS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE EDUCATIONAL CONTENT DESIGN 221

Gavrutenko T.V.
THE MODEL OF MANAGING DEVELOPMENT OF SUPERVISING YOUNG TEACHERS IN COOPERATE INTERACTION "SCHOOL–UNIVERSITY" 225

Dadashov M.M., Yarychev N.U.
METHODOLOGICAL FEATURES OF THE APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL TOOLS TO ASSIST FUTURE BACHELORS OF LAW IN IMPROVING THEIR DECISION MAKING PRACTICE 226

Alexeeva S.N., Antipina U.D., Dmitrieva O.N.
PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING IN THE DISCIPLINES "LATIN LANGUAGE" AND "PATHOPHYSIOLOGY".....229

Dryagina V.B.
ABOUT DESIGN EDUCATION.....231

Zhanburbayeva A.M.
STRUCTURE OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES.....234

Zagryadskaya N.A.
USING MEDIA TEXTS FOR TEACHING GRAMMAR TO STUDENTS OF RUSSIAN AND ENGLISH 236

Karadzhev B.I., Nechaeva E.V.
INTERPRETATION AS A WAY TO CORRECT GRAMMAR AND DEVELOP BRIEF AUDITORY MEMORY IN A COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 239

Kirillova O.A., Perfilyeva P.A.
GIFTEDNESS AND FEATURES OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN MATHEMATICS.....241

Kolesnikov O.L., Kolesnikova A.A., Shishkova Yu.S., Sinitskii A.I.
PROBLEMS RELATED TO THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES 243

Kurnikova T.A., Cherniyenko Yu.A.
THE LIBRARY ACTIVITIES OF THE SOCIETY FOR THE CARE ON PRIMARY EDUCATION (THE CASE STUDY OF BARNAUL, ALTAI KRAI).....246

Neumoeva-Kolchedantseva E.V.
SUPPORTING THE PERSONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS AS A FACILITATING PRACTICE.....248

Nikolenko V.N., Rizaeva N.A., Oganesyan M.V., Kudryashova V.A., Bolotskaia A.A., Mayorova M.A.
MEANS OF EDUCATION IN TEACHING HUMAN ANATOMY 251

Agaragimova V.K., Gadzhimagomedova T.G., Ibragimova R.Yu.
THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AS A FACTOR IN PREPARING FOR SCHOOL 254

Agaragimova V.K., Aslanbekova A.Kh., Magomedova A.N.
STRUCTURAL AND CORRECTIVE APPROACH IN THE MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....256

Magomedov R.R., Popova M.R., Makhnovskaya N.V.
TEACHER OF PHYSICAL CULTURE IN DIGITALIZATION OF EDUCATION 258

Malsagova M.Kh., Alekseeva A.A., Mestoyeva E.A.
SOME ASPECTS OF STUDENTS' NEURODIDATICS 261

Medvedenko V.V., Tumashova G.A., Tumashov M.A.
IMMERSIVE THEATRICAL ART AS A TECHNOLOGY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY....263

Ovezova U.A., Wagner M-N.L.
GAMIFICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 266

Potiayev P.Yu., Pshenichnikov K.A.
THE MAIN METHODOLOGICAL WAYS FOR UNIT COMMANDERS TO ORGANIZE AND PREPARE PERSONNEL FOR EVERYDAY ACTIVITIES IN CONDITIONS OF THE EXTREME NORTH....269

Saenko L.A., Zateeva T.G.
FEATURES OF PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS AT A UNIVERSITY....271

Pavlova N.I.
ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN IN MODERN CONDITIONS AND INNOVATIVE MECHANISMS FOR IMPROVEMENT....273

Proyaeva I.V., Balykina Yu.Yu.
SPECIAL PROPERTIES OF THE TETRAHEDRON IN HISTORICAL DEVELOPMENT 276

Sivtsova A.V., Latkin V.A.
ATTITUDE OF BOYS AND GIRLS TO EXAMINATION STRESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTE (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF ALTAI STATE AGRICULTURAL UNIVERSITY)....278

Tokmazov G.V., Pankina S.I.
ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY USING COMPUTER SUPPORT IN TESTS....282

Tolmashov A.G.
CULTURAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF USING BILINGUAL TEXTBOOKS IN PRIMARY SCHOOL MATH LESSONS....285

Lukash S.N., Shidov A.Z.
SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CONTRACT SERVICEMEN IN THE ASPECT OF FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY 288

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Peshkova N.P., Andrianova Yu.G.
ABOUT THE EXPERIMENTAL PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH OF THE STRATEGIES OF TEXT PERCEPTION WHEN ASSESSING THE PLOT TENSION IN DETECTIVE NOVELS BY A. CHRISTIE....292

Arstanova V.A.
B.M. EICHENBAUM AND L.YU. GINZBURG ABOUT LERMONTOV'S LYRICS....296

Bagandova I.M., Temirbulatova S.M.
PRECEDENT POTENTIAL OF PROVERBS, SAYING AND ACCEPTANCE OF THE DARGIN LANGUAGE AS A PROBLEM OF SEMANTIC RESEARCH 299

Bachurin V.V.
INTERACTION OF METAPHOR AND METONYMY IN FORMATION OF CHINESE COMPUTER-RELATED TERMINOLOGICAL COMPOUND WORDS 301

Vereshchagina K.A.
BIOGRAPHY AS A SCIENTIFIC-POPULAR GENRE (ON THE MATERIALS OF BIOGRAPHIES OF V.M. GOLOVNIN)....304

Volkova N.A., Dracheva S.I.
AFFIXOIDS AS TRANSITIONAL MORPHEMES IN THE WORD-FORMATION SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE....307

Demicheva N.A.
OLD RUSSIAN WORKS ON THE ANNEXATION OF THE NORTH-WESTERN LANDS TO THE GRAND DUCHY OF MOSCOW: THE INFLUENCE OF THE PLACE OF CREATION OF THE WORK ON ITS CONTENT 309

Evdokimova O.V., Terzhevik M.M.
BEZHIN MEADOW AS A UNIVERSAL IMAGE OF THE RUSSIAN WORLD (LITERARY CLASSICS, 20TH CENTURY CINEMA, 21TH CENTURY PHOTOGRAPHY)....311

Kagantseva O.S.
HYPHENATED COMPOSITES METAPHORICITY AND IMAGERY IN THE POLITICAL BRITISH AND AMERICAN MEDIA DISCOURSE 315

Kalachova L.V.
THE FATE OF PEOPLE IN THE TEXTS OF THE FOLKLORE COLLECTION "SONGS OF AUNT ANNA FROM THE SHISHKA FAMILY"....318

Lushpei A.A., Shunkov A.V.
DIALECT LEXIS: SYNCHRONOUS-DIACHRONIC ASPECT 320

Kokova A.V., Zadorozhnaya Yu.V.
THE POTENTIAL OF COMPATIBILITY OF SPEECH ACTS IN MANIPULATIVE DISCOURSE....322

Kuchina S.A.
VISUAL AND GRAPHIC ELEMENTS ANALISYS OF ELECTRONIC LITERARY TEXT....324

Liu Aihua
PROBLEMS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION (BASED ON THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES)....327

Dyachenko I.N., Malinovskaia T.N.
STRUCTURAL FEAUTURES AND WORD-FORMATION MODELS OF ENGLISH LEGAL TERMS (BASED ON THE GLOSSARY TO THE TEXTBOOK BY A.K. ROMANOV "THE LEGAL SYSTEM OF ENGLAND")....330

Marushin A.A., Moiseeva I.Yu.
FEATURES OF USING TRANSFORMATIONS AT LEXICOGRAMMATICAL LEVEL WHEN TRANSLATING INSTRUCTION MANUAL FOR HOUSEHOLD ELECTRONIC APPLIANCE FROM FRENCH INTO RUSSIAN....332

Murtazaliev A.M., Bashirova R.S., Nabigulaeva M.N.
"IF YOU ASK ME WHAT HAPPINESS IS..." (IDEOLOGY AND POETICS OF AVAR LEGIONARIES POETRY)....334

Ashibokova Z.Ch.
QUANTITATIVE NUMERALS AND THEIR ANALOGUES IN RUSSIAN AND ABAZA LANGUAGES 338

Ashibokova Z.Ch.
CATEGORY OF CONJUGATED VERB FORMS IN RUSSIAN AND ABAZA....341

Bidzhiyeva Z.S.-M., Ordokova A.Yu., Tugova L.N.
PUSHKIN'S MASTERY IN ROMANTICISM....343

Gadzhimuradova T.E., Itueva L.T.
ARTISTIC FEATURES OF MAKAMS OF BADI AZ-ZAMAN AL-HAMADANI....346

Gadzhimuradova T.E., Korgoloeva S.A.
THE IMAGE OF A HERETIC PHARAOH IN NAGIB MAHFOUZ'S NOVEL "EKHNATON LIVING IN TRUTH"....348

Gadzhimuradova T.E., Khasamirzaeva Z.Z.
FEATURES OF THE WORLDVIEW IN THE PHILOSOPHICAL HERITAGE OF JEBRAN KHALIL JEBRAN 350

Gorobets A.F.
BASIC TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF JURIDICAL PERIODICALS IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA 352

Lamina A.T.
BINARY OPPOSITION NATURAL–TECHNICAL IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK 354

Magomedov D.M., Magomedova Kh.M., Zerbaliyeva N.F., Rajabova G.S.
SIMPLE COMPLICATED SENTENCE IN DAGESTANI LANGUAGES 356

Proskuriakov M.R.
REFLECTIONS ON THE SOURCES OF EVIL IN THE WORK OF F.M. DOSTOEVSKY....359

Tugova L.N., Bidzhiyeva Z.S.-M., Ordokova A.Yu.
THE ERA OF THE RUSSIAN ENLIGHTENMENT AND THE FORMATION OF RUSSIAN JOURNALISM....362

Ramazanova M.K.
SEMANTICS AND FUNCTIONING OF PARTICLES IN THE LEZGIN LANGUAGE 364

Saltanova N.Yu.
COMMUNICATIVE SYNTAX: EXPRESSIVE DIVISION AS THE USE OF POTENTIAL OF THE LANGUAGE SYSTEM, AS PROOF OF PROSPECTS FOR SCIENTIFIC DEVELOPMENT....367

Svistunova N.I., Kolchikova P.O.
WAYS OF EXPRESSING INTERTEXTUALITY AND THEIR FUNCTIONS IN FICTIONAL TEXT (STUDIES OF THE NOVEL "POSSESSION" BY A. BYATT) 369

Soyan A.M.
SYMBOLISM OF THE NUMBER THREE IN TUVAN FOLKLORE AND LITERATURE....371

Xu Yuwei
SYNTACTIC CONSTRUCTIONS IN A COMPARATIVE ASPECT: RUSSIAN PRIYATNO 'PLEASANT' AND ITS EQUIVALENT GAOXING IN CHINESE....373

Filistova N.Yu.
LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE CATEGORY OF TIME (ON THE BASIS OF K. VONNEGUT'S NOVEL "SLAUGHTERHOUSE-FIVE") 377

Khadulaeva U.Sh.
COOKING TV PROGRAMME AS A GENRE OF GASTRONOMIC DISCOURSE 380

Cui Yufei
FAILURES IN TRANSLATING FROM CHINESE TO RUSSIAN (CASE STUDY OF THE PRECEDENT FEMALE NAME HUA MULAN)....382

Tsybdenova B.Zh.
THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LEXICO-SEMANTIC GROUP "MONEY" (MONETARY NAMES) IN THE RUSSIAN LANGUAGE....384

Cheng Shuangting
THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY STRUCTURE OF THE HERO IN TOLSTOY'S "FATHER SERGIY"....387

Schelokova A.A.
TYPOLOGIZATION OF SPEECH ERRORS BASED ON THE CONCEPTS OF "CONSTRUCTIVITY / DESTRUCTIVITY"....389

Yakimov P.A.
REPRESENTATIONS OF FAMILY AND FAMILY LIFE IN ORENBURG TALKS 391

Rabadanova S.M., Zalevskaya T.E., Azizova S.M.
LEXICAL INTERNATIONALISMS AND THEIR STUDY 394

Novikova N.N.
"POLITICAL REALISM" BY UWE TIMM (ABOUT THE AUTHOR'S EARLY PROSE) 395

Gordeeva T.A., Bashkova L.R., Semenova T.A.
FEATURES OF VARIABLE AND INVARIANT CHARACTERISTICS OF THE COMPOSITIONAL ORGANIZATION OF A KEY ELEMENT IN A POETIC TEXT (ON THE MATERIAL OF FRENCH AND RUSSIAN POETRY) 398

Vagizieva N.A.
THE PECULIARITIES OF GENRE OF GOOD WISHES IN THE KADAR FOLKLORE 401

Wang Qun, Rudakov M.A.
IRONY IN HEADERS (RUSSIAN MASS-MEDIA DISCOURSE) 403

Vranchan E.V.
ADOPTION OF BORROWED POLITICAL TERMS IN RUSSIAN AND FASHIONABLE WORDS 405

Zigmantovich D.S.
PSYCHOLOGICAL MODELS OF SIMULTANEOUS INTERPRETING IN THE EUROPEAN AND SOVIET SCIENTIFIC TRADITION 408

Kuzminova E.A.
OSTROG BIBLE OF 1581 AND MOSCOW BIBLE OF 1663: LINGUISTIC ASPECTS OF THE BOOK CORRECTION 411

Li Yimo
LEXICOGRAPHIC PECULIARITIES OF RUSSIAN ZOOSEMISMS AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE 417

Ma Yanhong
METAPHORICAL TYPES OF MOTIVATION OF WORD-FORMATION IN RUSSIAN AND CHINESE 421

Karbainova M.Yu., Ozonova L.G.
LANGUAGE REPRESENTATION OF THE FRAME "CHOICE" IN MODERN FRENCH 423

Ahmedbekova I.A.
SYNTACTIC FEATURES OF PROVERBS IN THE LEZGIN LANGUAGE 425

Budekhin S.Yu., Ignatiev O.V.
"TRAGEDY OF VILLAINY" ON THE SCENES OF THE ENGLISH RENAISSANCE THEATER 427

Gabibullaeva P.M.
TEXT ABOUT THE LINKING ROLE OF PARTS OF SPEECH IN PROSE OF HABIB ALIYEV 429

Gabibullaeva P.M.
SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROGRESS AND THE LANGUAGE OF KHABIB ALIYEV'S ARTISTIC WORKS 431

Nikatueva A.M.
MORPHOLOGICAL FEATURES OF ADJECTIVES DENOTING COLOR SHADES IN DARGIN AND ENGLISH 433

Rabadanova S.M.
ON THE QUESTION OF RESEARCH METHODS FOR MULTI-SYSTEM LANGUAGES 435

Tarasova I.I.
LITERARY PROCESS IN THE 1920S AND 1930S: THE FORMATION OF THE "NEW" LITERATURE AND THE CONCEPT OF PERSONALITY 436

Santueva E.Z., Gasanova S.Kh., Ramazanova D.A., Isaeva A.S.
THE PRINCIPLE OF CLASSIFICATION OF DAGESTAN ANTHROPONIC NAMES IN THE CONTEXT OF THE CONTEXT OF RUSSIAN CULTURE 439

Khajrullina R.Kh., Vorobiev V.V., Fatkullina F.G.
MODERN TRENDS IN LEXICOGRAPHY: LINGUOCULTUROLOGICAL DICTIONARY 441

Jin Yifang
MISCONFORMITY OF THE CONCEPT OF CULTURE BETWEEN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES IN TRANSLATION 443

Jin T.H.
LANDSCAPE AND IMAGES OF NATURE IN A.P. CHEKHOV'S NOVEL "DRAMA ON THE HUNT" 445

Shi Feng
RESEARCH OF THE CONCEPT "NATURE" THROUGH PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE 447

Znamenskaya T.A.
THE SYMBOLIC POTENTIAL OF TROPES IN A LITERARY TEXT 449

Lin Chuanzhao
THE MEDIA IMAGE OF THE POLITICAL LEADER OF CHINA IN THE CONTEXT OF THE "CHINESE DREAM" 453

Hristoforova N.I.
CAUSALITY AS ONE OF THE MAIN CATEGORIES OF ELECTRONIC POPULAR SCIENTIFIC TEXT 456

Baidavletov A.Yu., Fatkullina F.G.
FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF INTERNET DISCOURSE IN BASHKIR LANGUAGE 459

Dadueva E.A.
SEMANTIC TYPES OF CAUSATION IN THE BURYAT LANGUAGE 461

Ostanina M.A.
ON THE QUESTION OF EUPHEMISMS AMONG INTERJECTIONS 463

Avakova M.L., Budnyaya O.N.
META-DISCOURSE MARKERS AS MEANS OF IMPLEMENTING THE CATEGORY OF PERSUASION IN ENGLISH LEGAL DISCOURSE 465

Kharitonova I.V., Gurskaya L.N.
SYNONYMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT NOMINATED EMOTION 'LOVE' (BASED ON THE MATERIAL OF FRENCH) 468

Myshyakova N.M.
LITERARY WORK IN METAMORPHOLOGICAL ASPECT 472

Imanova N.N.
APPLICATION OF FUNCTIONAL GRAMMAR AND THEORY OF SEMANTIC FIELD IN AZERBAIJANI LINGUISTICS 475

Nurova G.T.
SYNTACTIC PROCESSES IN MODERN ENGLISH (EXPANDING AND NARROWING SENTENCES) 477

Ilyina A.Yu., Kupriyanova M.E., Kuznetsova Yu.V.
ANALYSIS OF THE "ACADEMIC TERM" BASED ON THE STRUCTURES OF US AND RUSSIAN DORMITORIES 480

Kuzina O.V.
SEMANTIC FEATURES OF PRONOUNS BASED ON THE MATERIAL OF A. P. CHEKHOV'S PLAY "THE SEAGULL" 482

Pirmanova N.I.
SPECIFICITY OF THE SYSTEM OF IMPRESSIVE AND EXPRESSIVE MEANS IN THE NOVEL OF N.F. KORSUNOV "THE HIGHEST MEASURE" 484

Ryspayeva D.S., Borgul N.M.
PROBLEMS OF FOLKLORE TRANSLATION (BASED ON TRANSLATIONS OF KAZAKHSTANI ETHNICITIES' FAIRY TALES) 487

Solovyova O.N.
THE PROBLEM OF ENRICHING THE SPEECH OF SCHOOLCHILDREN WITH ASSESSMENT VOCABULARY IN 5 GRADE 490

Khantakova V.M., Bidagaeva Ts.D., Shvetsova S.V.
ROLE OF MUTUAL REFLECTION OF OPPOSITES IN ORGANIZATION OF INFORMATION IN TEXT 492

Zhang Yan
COMPARISON OF CULTURAL SEMANTICS AND TRANSLATION OF RUSSIAN AND CHINESE WORDS 495

Shemchuk Yu.M.
LEXICAL CHANGES IN THE GERMAN LANGUAGE UNDER THE INFLUENCE OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC (ON THE EXAMPLE OF NEOLOGISMS OF SPORTS TOPICS) 498

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- ***Глебов Виктор Васильевич***, кандидат биол. наук, доцент (*г. Москва*)
- ***Гаджиев Рамазан Далгатович***, кандидат педагогических наук, доцент (*г. Махачкала*)
- ***Зотова Татьяна Николаевна***, канд. пед. наук, доцент (*г. Бийск*)
- ***Томилин Александр Николаевич***, доктор пед. наук, профессор (*г. Новороссийск*)
- ***Бокова Ольга Александровна***, канд. психол. наук, доцент (*г. Барнаул*)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru